PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 17 5 LISTOPADA 1931 ROK X

RYSUNEK JAKO ODZWIERCIEDLENIE DUSZY DZIECKA.

I. Równoległość linij rozwojowych rysunku i mowy.

Jakkolwiek czołowi reprezentanci psychologji ciągle jeszcze namiętnie się spierają o to, czy zapoczątkowanie procesu rozwoju mowy i rysunku jest dziełem tkwiących w dziecku sił dynamicznych i tendencyj rozwojowych,[1]) czy też rozwój ten dokonuje się wyłącznie na zasadzie naśladownictwa,[2]) to przecież pod jednym względem są oni zgodni; zarówno jedni, jak i drudzy stwierdzają, że podłożem, na którem kiełkują a następnie bujnie rozwijają się obie te umiejętności, jest zmysłowe życie dziecka, silnie zabarwione uczuciowo.

Na tem to zmysłowo-wzruszeniowem podłożu rodzi się krzyk dziecka, który często przerywa monotonię pierwszych tygodni jego życia, informując otoczenie o jego przeważnie przykrych stanach uczuciowych. Ten pierwszy okres rozwoju mowy, zwany okresem krzyku, ma znaczenie raczej przygotowawcze niż ekspresyjne i szybko mija.

Analogiczny okres przygotowawczy do rysowania rozpoczyna się dopiero z tą chwilą, gdy ręka dziecka stanie się zdolna do wykonywania pierwszych ruchów chwytnych, a oko zacznie ujmować i jako tako oceniać stosunki przestrzenne.

Kilkutygodniowe dziecko wchodzi jednak w drugą fazę rozwoju mowy, zwaną gaworzeniem. W przeciwieństwie do nieartykułowanego krzyku gaworzenie polega na wydawaniu szeregu dźwięków artykułowanych, które zlewają się często zupełnie przypadkowo w znane wyrazy, np. „mama“. Zastrzec się jednak należy, że te kompleksy dźwiękowe wyrazami w ustach dziecka nie są, albowiem nie wyrażają zgoła niczego, lub też oznaczają jakieś stany uczuciowe, a nie treść, na wyrażenie której zwykł ich używać człowiek, władający mową.

[1]) To stanowisko reprezentują t. zw. natywiści. Ich nazwa pochodzi od łacińskiego wyrazu innatus = wrodzony. Są oni zdania, że linję rozwojową dla człowieka nakreślają nietyle wychowawcy, ile jego wrodzone właściwości psychiczne, stanowiące w sumie t. zw. rytm psychiczny.

[2]) Zwolennicy tego poglądu noszą nazwę empiryków, wziętą z greckiego wyrazu empeiria = doświadczenie. W przeciwieństwie do natywistów są oni zdania, że człowiek staje się takim, jakim jest, przedewszystkiem dzięki doświadczeniu.

Temu to okresowi rozwoju mowy odpowiada na linji rozwojowej rysunku t. zw. okres bazgroty. Zaczyna się on znacznie później, bo dopiero pod koniec drugiego roku życia, a więc wtedy, gdy dziecko już wyszło z okresu gaworzenia. Jego wcześniejsze lub późniejsze wejście w ten okres zależy zdaniem Szumana[1]) od tego, kiedy dostanie do rąk ołówek i kiedy zacznie nim władać.

Lecz w czem leży analogja pomiędzy gaworzeniem a bazgraniem? Oto w tem, że zarówno jedno jak i drugie jest czynnością samorzutną, zapoczątkowaną przez wewnętrzno-ustrojowe dążenia rozwojowe, dzięki którym wychowanek realizuje cel, nakreślony przez naturę, choć coprawda cel narazie jeszcze niedostrzegalny, przyczem obie te czynności dokonują się wśród szczególnie radosnego nastroju, wskutek czego są słusznie uważane za pewne formy zabawy. Zatem radość, wywołana ruchem organów mowy i słyszeniem własnych dźwięków, i radość, towarzysząca kreśleniu i widzeniu produktów tego kreślenia, to nieuświadomione pobudki, skłaniające dziecko do działania, którego rezultatem jest w pierwszym wypadku wydoskonalenie organów mowy, w drugim zaś ćwiczenie ręki i oka. Oczywiście zarówno gaworzenie jak i bazgroty przechodzą przez kilka faz rozwojowych, w których kontrola tych czynności ze strony rozumu staje się nietylko coraz częstszą, ale i coraz ściślejszą.

Zwykle pod koniec drugiego roku życia dziecko dokonuje niezwykłego odkrycia. Oto ni stąd ni zowąd uświadamia sobie, że jednak dźwięki, które samorzutnie tworzy, lub za innymi z lubością powtarza, coś znaczą. Od tej więc chwili zaczyna rozróżniać dwa odrębne światy: 1) świat rzeczy i 2) świat dźwięków, symboli, wyrazów, będących nazwami rzeczy konkretnych lub określających ich czynności, przymioty, stosunki przestrzenne, czasowe, ilościowe itp. Teraz mowa staje się dla dziecka szczególnie drogą, albowiem przy jej pomocy może w dalszym ciągu realizować swe wewnętrzno-ustrojowe tendencje rozwojowe, a ponadto może informować otoczenie o swych procesach intelektualnych, uczuciach i dążeniach. Od tego też momentu rozwój mowy dziecka postępuje w szybkiem tempie, zwłaszczs w kierunku wzbogacania zapasu słownikowego.

A rozwój rysunku?

Rezultatem bazgrania są linje ciągłe, najfantastyczniej poplątane. Jednak już na pierwszy rzut oka uderza w tej gmatwaninie rytmiczne powtarzanie się motywów, podobnie jak w gaworzeniu uderzało ustawiczne powtarzanie się sylab i ich kompleksów. Tym początkowo niekontrolowanym produktom swej rysunkowej twór-

---

[1]) Stefan Szuman: *Sztuka dziecka. Psychologja twórczości naukowej dziecka.* Tom X Wyd. Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P. Warszawa 1927. Str. 224.

czości zaczyna się dziecko coraz pilniej i dokładniej przyglądać. Nagle przychodzi olśnienie. Oto w chaotycznym splocie kresek zaczyna się dziecko dopatrywać jakiegoś podobieństwa, jakiegoś kształtu rzeczy, znanej mu z otoczenia. Chwyta więc gorączkowo ołówek i po raz pierwszy w swem życiu rozpoczyna czynność kreślenia z silną wolą narysowania czegoś, co istnieje, zajmuje sobą jakąś przestrzeń i posiada własną nazwę. Rezultatem tego harmonijnego wysiłku umysłu, woli, no i mięśni ramienia i palców jest linja konturowa, zamykająca pewną część płaszczyzny. Ten kontur, to kształt najbardziej ogólny, to schemat, który może wyobrażać wszystko, cokolwiek tylko dziecko wyrazić zapragnie. Nic to, że kształt ten jest jeszcze bardzo nieudolny, ledwie zbliżony do koła, elipsy czy prostokąta. Dla dziecka jest czemś bezcennem, albowiem stosownie do potrzeby wyobraża ludzi, zwierzęta, ptaki, przedmioty martwe, słowem wszystko, cokolwiek dziecko chce wyrazić.

To skojarzenie rysunku z rzeczą samą ma niesłychanie doniosłe znaczenie dla dalszego rozwoju psychicznego dziecka w ogólności, a dla rozwoju zdolności i techniki rysunkowej w szczególności. Oto w jego umyśle budzi się i coraz silniej utrwala przekonanie, że rysunek, to środek, zapomocą którego istni się zarówno fantastyczne rojenie, jak i świat rzeczywisty. Odtąd więc dziecko użyteczność rysunku zna, to też dąży usilnie do coraz częstszego i coraz doskonalszego władania nim.

Przejście z okresu bazgroty do okresu rysowania schematycznego ma miejsce znacznie później aniżeli przejście z gaworzenia do okresu rozwoju mowy właściwej. Źródło opóźnienia leży prawdopodobnie w tem, iż trudności techniczne, które dziecko przy rysowaniu pokonać musi, są większe od trudności, jakie towarzyszą mówieniu i wymawianiu.

Rozwój mowy właściwej przechodzi przez kilka okresów wzajemnie zazębiających się, a nawet krzyżujących się. Nie mogąc tu tej kwestji szczegółowo rozpatrywać, zwrócimy jednak uwagę na najbardziej charakterystyczne cechy tego rozwoju a zarazem będziemy dążyć do wykrycia punktów stycznych na linji, ilustrującej rozwój zdolności i sprawności rysunkowej.

W wieku 2—6 lat dziecko używa na wyrażenie swych myśli, uczuć i pragnień najczęściej pojedyńczych wyrazów, przeważnie rzeczowników. Najwybitniejsi psychologowie zgodnie akcentują, a codzienna obserwacja potwierdza, że owe pojedyńcze wyrazy służą dziecku do wyrażania całych konstrukcyj myślowych, zatem zastępują one zdania. Istotnie wyraz „mama" zastępuje zdania: „mamo, weź mnie!" lub „mamo, daj pić" itp.[1]) Uderza nas

[1]) Rowid: *Psychologja pedagogiczna*. Skład główny: Gebethner i Wolff, 1928. Str. 163.

w tych powiedzeniach trafność wyboru wyrazów, mających zastąpić zdania. Mianowicie dziecko używa wyrazów niekoniecznie najłatwiejszych, natomiast najważniejszych, a więc najdobitniej wyrażających jego myśl, czy stan uczuciowy.

Tej fazie rozwoju mowy dziecka, odpowiada na linji rozwoju zdolności i techniki rysunkowej t. zw. okres schematu. „Schematy są formami stałemi, uproszczonemi, zapomocą których dziecko jest w możności ująć apercepcyjnie szereg różnych od siebie, choć ogólnikowo podobnych przedmiotów".[1])

A czy wyraz, zastępujący zdanie, nie może być również uważany za schemat? Wszak jest on taką samą ogólną formą językową, jak ogólną formą jest schemat rysunkowy. W jednym i w drugim wypadku można więc te formy ogólne wypełnić dowolną treścią.

Jednak obok „zdań" jednowyrazowych zjawiają się w ustach dziecka także i „zdania" dwuwyrazowe, składające się najczęściej z rzeczownika i czasownika. Łączenie ze sobą tych właśnie części mowy stanowi najlepszy dowód, że powiedzenia dziecka nie są wynikiem li-tylko przypadku, lecz odpowiadają jego procesowi myślowemu. Zatem powiedzenia: „mama dać", „mama lulu" lub „kicia miau", dobitnie świadczą, iż maleństwo doskonale ujmuje związek logiczny, zachodzący pomiędzy rzeczą a czynnością, jakkolwiek nie uwzględnia jeszcze powiązania gramatycznego. Zjawi się ono nieco później, już w okresie szkolnej nauki.

Podobnie rzecz się ma i z rysunkiem schematycznym dziecka. Schemat początkowo zbyt ogólnikowy, prostacki, niezgrabny staje się coraz doskonalszym. „Dziecko urabia go i wzbogaca o wiele szczegółów i tak powoli upodabnia go coraz bardziej do wzoru naturalnego."[2]) W ten sposób doskonalony przestaje wyobrażać wszystko. W miejsce schematu ogólnego zjawiają się więc bardziej szczegółowe, wyobrażające ludzi, ptaki, zwierzęta itp. Zczasem znów nieskomplikowany schemat ludzki rozpadnie się wskutek kolejnego wzbogacania go przez dodawanie cech uszczególniających na męski i żeński, a zkolei każdy z nich — na młodzieńczy, starczy itp. Podobnemu rozdrobnieniu ulegną oczywiście i inne schematy. To stopniowe wzbogacanie rysunku schematycznego zapomocą pomnażania cech uszczególniających jest wiernem odbiciem rozwoju wyobrażeń dziecka. I tę bowiem dziedzinę, jak słusznie twierdzi Szuman,[3]) cechuje początkowo prymitywność i ubóstwo, które zczasem znikną dzięki coraz szczegółowszemu postrzeganiu i wyodrębnianiu cech, przysługujących przedmiotom. Otóż skoro rozwój postrzegania i myślenia dokonuje się na drodze analitycznej, wiodącej od ogółu, od całej postaci do cech pojedyńczych, do szczegółów, to i rozwój rysunku nie może iść po

---

[1], [2], [3]) Szuman: *Sztuka dziecka* — str. 36, 37.

innej linji. I tu więc punktem wyjścia jest schemat najogólniejszy, rozbudowany następnie przez włączanie coraz to nowszych szczegółów.

I właśnie w tem przejściu rysunku od synkretyzmu[1]) do analizy leży jego największe podobieństwo do rozwoju mowy. Wszak, jak to już uprzednio stwierdziliśmy, u podstawy rozwoju mowy właściwej jest „wyraz — zdanie", ta najogólniejsza forma językowa, od której prowadzą dopiero ścieżki do „wyrazów — części mowy". Zatem tam i tu rozwój idzie od ogółu do szczegółów.

Najintensywniejszy rozwój mowy dziecka przypada na czas jego pobytu w szkole powszechnej. Idzie on w dwu kierunkach: 1) w kierunku wzbogacania słownika i 2) w kierunku coraz subtelniejszego wyczuwania potrzeby i coraz umiejętniejszego stosowania formy gramatycznej. Zatem w miejsce zdań pojedyńczych zjawiają się całe ich szeregi, z których zczasem powstaną zdania złożone, zaś zdania proste zmieniają się w rozwinięte. Odtąd należałoby więc mówić nietyle o dalszym rozwoju, ile o doskonaleniu mowy. Wypełni ono nietylko lata szkolne dziecka, lecz i życie późniejsze. Wiadomą jest rzeczą, że zarówno środki, jak i rezultaty tego doskonalenia są najrozmaitsze, to też często jedni ludzie znajdują się już na wyżynach doskonałości językowej, gdy ich rówieśnicy jeszcze się łamią z trudnościami, których naprawdę nigdy nie będą mogli w zupełności pokonać.

Wyjście z okresu rysunku schematycznego przypada na czas znacznie późniejszy, bo u wybrańców losu na ostatnie lata ich pobytu w szkole powszechnej, u innych na lata jeszcze późniejsze, o ile wogóle jest im dane wziąć rozbrat ze schematem. Ci, którzy się potrafią uporać z formą schematyczną, wchodzą w nowy okres rysunkowy, nazwany przez Szumana poschematycznym. Jest to okres doskonalenia rysunku, idącego w kierunku coraz umiejętniejszego odtwarzania typów, ujmowania pierwiastka naturalistycznego, ożywiania postaci dzięki uchwyceniu w linje najbardziej charakterystycznych ruchów itp.

To bogactwo form rysunkowej twórczości a zarazem to łamanie się z trudnościami perspektywistycznemi, a wreszcie ów pęd do oparcia rysunku na zasadach estetyki, da się porównać do poprzednio omówionego okresu doskonalenia mowy, równie bogatego w formy językowe, a przytem nastręczającego równie wiele trudności, pokonywanych przez liczne jednostki dzięki wewnętrznemu pędowi do doskonałości, do piękna ojczystej mowy.

---

[1]) Synkretyczne postrzeganie polega na ujmowaniu rzeczy jako niezróżnicowanej jednostki.

II. Rysunkowa ekspresja dziecka.

Uporawszy się jako tako z wykazaniem podobieństwa, zachodzącego pomiędzy rozwojem mowy a rozwojem rysunku dziecka, zwróćmy obecnie uwagę na to, co ono zapomocą rysunku wyraża. Że zaś rysunek jest istotnie środkiem ekspresyjnym, stwierdzają to zgodnie znawcy tej dziedziny twórczości. Szuman o tej sprawie tak mówi: „Dziecko wyraża się przez swe rysunki niemniej jak przez mowę, chociaż w inny sposób i może przeważnie inną dziedzinę swego ja w nich wyraża."[1]) W zacytowanem zdaniu stwierdza ten znakomity znawca twórczości dziecka, iż w rysunku wyraża ono swoje stany subjektywne, a nie kopjuje niewolniczo z natury, jakby się to na pierwszy rzut oka wydawało. Tę samą myśl formułuje on innemi słowy tak: „Nie model, lecz wyobraźnia, fantazja i przeżycie kierują dzieckiem rysującem".[2])

Słuszność tego twierdzenia sprawdziłem eksperymentalnie na terenie tutejszej szkoły ćwiczeń.[3]) Równocześnie we wszystkich 4-ch klasach polecono uczniom wykonać rysunek na dowolny temat, przyczem wyraźnie zaznaczono, że tematy mogą być brane zarówno z bezpośredniego otoczenia, jak i z poza klasy. Na 85 rysunków, wykonanych pod ścisłą kontrolą, tylko 5 uczniów narysowało przedmioty, znajdujące się w ich klasach, a to: 3 uczniów z klasy I i 2 z klasy II. Inni chłopcy z tych klas, oraz wszyscy z klasy III i IV poszukali sobie tematów poza klasą, udowadniając w ten sposób, że wolą przy pomocy rysunku wyrazić to, co o danej rzeczy wiedzą, aniżeli rysować to, co w danej chwili widzą. Przedmiotem rysunku olbrzymiej większości dzieci były więc idee, jakie sobie dawniej o rzeczach wytworzyły, a nie kopje rzeczywistości. W świetle tej próby okazała się więc nazwa „ideoplastyków", jaką Szuman nadaje dzieciom, najzupełniej słuszną.

Zdawałoby się, że takie ustosunkowanie się dzieci do sprawy wyboru tematów jest nielogiczne. Przecież każdy chyba się zgodzi, że łatwiej jest rzecz narysować z modelu, aniżeli z przypomnienia lub wyobraźni. Wszak nawet najznakomitszy mistrz pędzla maluje portrety z modelu a nie z przypomnienia. Istotnie model ułatwia rysowanie, ale... tylko człowiekowi dorosłemu, natomiast dla dziecka niema on zgoła żadnego znaczenia. Trzeba bowiem pamiętać, że charakterystyczną cechą postrzegania dziecka, zwłaszcza w pierwszych latach jego pobytu w szkole powszechnej, jest wymieniany już synkretyzm, dzięki któremu ujmuje ono rzecz, jako niezróżnicowaną jedność. Mówiąc innemi słowy, dziecko ujmuje tylko ogólne kształty rzeczy, natomiast nie wyróżnia ich części składowych i innych szczegółów. Dzięki więc

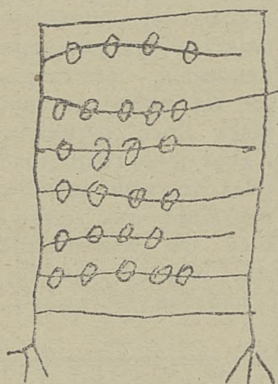
---

[1], [2]) *Sztuka dziecka* — str. 117.

[3]) Państw. Semin. Naucz. Męsk. w Sokalu.

tej psychicznej właściwości, dziecko patrzy, nie widząc właściwie nic, prócz ogólnego konturu; to też model nietylko nie ułatwia mu rysowania, lecz nawet utrudnia.

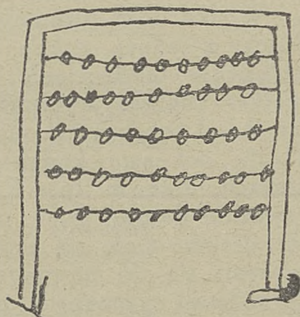
By jednak to twierdzenie nie pozostało zbyt gołosłownem, postaram się je uzasadnić także i zapomocą reprodukcji i omówienia kilku z pośród owych 5 rysunków, będących rzekomemi kopjami sprzętów szkolnych.



Rys. 1

Otóż przedmiotem rysunku wszystkich 3 pierwszoklasistów i jednego drugoklasisty było liczydło, natomiast drugi chłopiec z II klasy narysował szkolną tablicę. Wszystkie 3 rysunki dzieci z klasy I są właściwie błędne, albowiem oddają tylko ogólny kształt liczydła, nie licząc się wcale ze szczegółami. Dla przykładu reprodukuję jeden z nich pod l. 1. Zarówno ilość drutów, jak i ilości gałek nie zgadzają się z rzeczywistością, przyczem niektóre druty zdają się wisieć w powietrzu. Te rażące braki nie mogą być uważane za wynik braku technicznej sprawności rysunkowej, lecz muszą być poczytane za rezultat synkretycznego ujmowania przedmiotów. Gdyby nie było modelu, dziecko prawdopodobnie uwzględniłoby właściwą liczbę gałek, które przecież w ciągu dotychczasowej nauki już niejednokrotnie przeliczało.

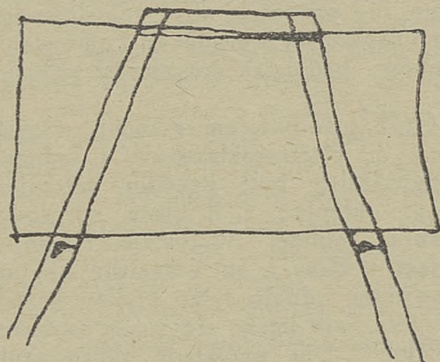
Ów wybitny synkretyzm zczasem ustępuje. Dowód, iż dzieje się to stopniowo, znajdujemy w rysunku ucznia z klasy II na ten sam temat, w którym występuje znacznie większa ścisłość w ujmowaniu i odtwarzaniu szczegółów. Rysunek ten, reprodukowany pod l. 2, świadczy dobitnie, iż półtoraroczne ćwiczenie w metodycznem obserwowaniu i opisywaniu obrazów, przedmiotów itp. zrobiły swoje.



Rys. 2

Zato drugi uczeń z tej samej klasy udowodnił ponad wszelką wątpliwość, że na tym poziomie umysłowego rozwoju rysuje się nie to, co się widzi, lecz to, co się o danej rzeczy wie. Jego rysunek, oznaczony l. 3, czyni bowiem z tablicy szkolnej jakiś twór bezcielesny, czy też przezroczysty, przez który widać ramy,

służące za oparcie dla tego sprzętu. Mamy tu więc znów do czynienia z postaciowem ujmowaniem obrazu.



Rys. 3

Zkolei poświęcimy słów kilka rysunkom na tematy, zaczerpnięte z poza izby szkolnej, a to w celu przekonania się, co najbardziej interesuje dzieci na tym poziomie nauczania, zastrzegając się zgóry, że zbyt mała ilość rysunków i zbyt mała rozpiętość wieku ich wykonawców nie może nas uprawniać do wysnuwania jakichś nowych wniosków czy przypuszczeń, lecz co najwyżej, może potwierdzać wyniki, do jakich doszli badacze tej kwestji. Sprawę tę ilustruje następująca tabela:

Klasa	Wykonano rysunków	Rodzaj tematu									Uwagi
		Sceny rodzaj.	Ludzie	Zwierzęta	Ptaki	Rośliny	Domy	Środki lokom	Sprzęty	Inne	
I	14	1	1	—	—	—	9	1	2	—	
II	23	2	—	3	—	2	5	2	5	4	
III	20	3	1	2	—	5	4	4	—	1	
IV	23	14	1	1	—	—	4	2	—	1	
Razem	80	20	3	6	—	7	22	9	7	6 = 80	

Wielka ilość rysunków, przedstawiających domy mieszkalne, świadczy z jednej strony o wybitnie rozwiniętych w tym wieku u chłopców tendencjach konstruktorskich, z drugiej zaś strony o małym zapasie wyobrażeń z tej dziedziny. Jest to zgodne z wynikami obserwacji nad zabawami chłopców, dzięki którym realizują oni swe konstruktorskie pomysły w glinie, piasku, kamyczkach, drzewie itp. Rezultatem tej pracy-zabawy są również przeważnie domy; gdyż na konstrukcji innych rodzajów budowli dzieci jeszcze mało się znają. Być też może, że i łatwość tematu przyczynia się do pewnego stopnia do obierania sobie domów za przedmiot rysunkowej twórczości.

Na 9 rysunków środków lokomocyjnych aż 8 przedstawia środki mechaniczne (auta, łodzie motorowe, samoloty, parowóz), a tylko jeden wyobraża zaprzęg konny. Ponieważ mechaniczne

środki komunikacyjne należą w tutejszem miasteczku do rzadkości, dlatego wybranie ich przez dzieci za przedmiot rysunku da się wytłumaczyć chyba tylko bardzo silnem zainteresowaniem się chłopców tą dziedziną.

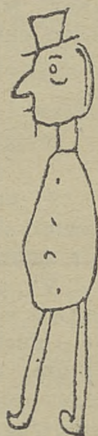

Rys. 4

Na uwagę zasługuje też stopniowy wzrost ilości scen rodzajowych. Pozostaje to bezsprzecznie w związku z doskonaleniem się techniki rysunkowej dziecka, z drugiej jednak strony może też świadczyć o coraz większym zapasie wyobrażeniowym i pojęciowym, dzięki czemu może ono skonstruować myślowo i rysunkowo odtwarzać sceny zbiorowe. Za tą ostatnią możliwością przemawia i ta okoliczność, iż ten rodzaj rysunku wybrały dzieci najzdolniejsze i najinteligentniejsze.

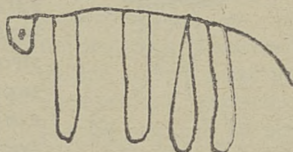
Mała ilość rysunków, wyobrażających pojedyńczych ludzi, w porównaniu ze znaczną ilością rysunków zwierząt i przedmiotów martwych, potwierdza stanowisko tych psychologów, którzy twierdzą, że dziecko w tym okresie swego życia jeszcze się nie interesuje zbytnio ludźmi i ich sprawami, poświęca zato wiele uwagi przedmiotom martwym i zwierzętom.

Ciekawą jest rzeczą, że owo strukturalne ujmowanie tematów, o którem była mowa powyżej, wcale nie przeszkadza dziecku zajmować się szczególikami z pominięciem rzeczy ważnych. Na poparcie tego twierdzenia podam znów garść faktów.

Obok rysunku na dowolnie obrany temat polecono dzieciom tego samego dnia narysować postać człowieka. Na 85 rysunków, wykonanych pod kontrolą, 6 było t. zw. „głowonogów“, tj. rysunków ludzi, którym nogi wyrastają wprost z głowy, kilkunastu postaciom brakowało szyi, prawie tyle było bez rąk, niemal połowa nie posiadała na sobie ubrania itp. Zato braku oczu nie stwierdziłem ani w jednym wypadku, niemal wszystkie postacie, a więc i nieubrane, posiadały guziki, wiele z nich ma nakrycia głowy, niektóre palą papierosy lub fajki, trzymają laski itp. (w jednym wypadku ma to miejsce mimo braku przedramienia, rys. l. 4). To pamiętanie dziecka o narysowaniu oczu świadczy, iż widocznie odczuwa


Rys. 5

ono intuicyjnie, że jakkolwiek oko nie jest największym, to jednak jest najważniejszym wśród zewnętrznych organów ciała. A może to połysk źrenicy tak przykuwa uwagę dziecka? Rysowanie guzików tłumaczy Szuman tem, iż dziecko codziennie przy ich zapinaniu natrafia na wiele trudności, wskutek czego poświęca im więcej uwagi.[1]) Uwzględnianie innych drobiazgów da się chyba wytłumaczyć dużym stopniem zainteresowania się dziecka temi przedmiotami, a może chęcią dokładniejszego scharakteryzowania rysowanych typów. To zainteresowanie się dziecka drobiazgami przy równoczesnem pominięciu rzeczy ważnych ilustrują do pewnego stopnia rysunki pod l. 5 i 6. Ten ostatni jest aż nazbyt ogólnym schematem konia, chociaż nawet i w tym wypadku o oku dziecko nie zapomniało.


Rys. 6

O ile pojedyńczy rysunek rzuca już wiele światła na psychiczną organizację dziecka, a w szczególności na jego zasób pojęciowy, fantazję, sposób ujmowania świata zewnętrznego, stany uczuciowe itp., o tyle rysunki, przedstawiające sceny zbiorowe, w pierwszym zaś rzędzie ilustracje bajek, czytanek, opowiadań itp. odsłaniają jego duszę całkowicie. Udowodnienie tego twierdzenia przerasta jednak ramy artykułu, dlatego też odsyłam czytelnika do tylukrotnie cytowanej pracy Szumana, a w szczególności do 2 ustępu, II rozdziału, na stronach 117—124. Warto też spojrzeć na dołączone do tej pracy tablice przez pryzmat, zapożyczony od autora poto, by w przyszłości nauczyć się patrzeć na rysunek dziecięcy własnemi oczyma i w ten sposób móc odsłonić, choć zrąbek jego duszy, o co przecież każdemu wychowawcy tak bardzo chodzi.

Sokal (woj. lwowskie). St. Cwenar.

Z HIGJENY DNIA CODZIENNEGO.

Z nowym rokiem szkolnym nasuwa się szereg refleksyj w związku z życiem, które koło nas tętni — z życiem dzieci, które znowu wychowywać i uczyć mamy przez rok cały.

W powodzi pracy, przy bogactwie programu, w ciągłej gonitwie naprzód, zapomina nauczyciel jednak często, że wychować musi nietylko światłych obywateli, ale, że ta szkoła, w której ramach tak on jak i jego dzieci obracają się — musi oddać społeczeństwu zdrowych ludzi. Nasze dzieci nagół mimo dzisiejszego wychowania w kierunku sprawności fizycznej są wątłe

[1]) *Sztuka dziecka*, str. 43.

i brak im często sił do sprostania swym obowiązkom. Żre je anemja, — w przeszło czterdziestu procentach to już gruźlicy, albo kandydaci na nich w przyszłości. Dzieci nasze są blade, apatyczne i nasz wysiłek nie stoi bardzo często w żadnym proporcjonalnym stosunku z rezultatami, jakie otrzymujemy. Nasze dzieci, mówię tu o przeciętnych jednostkach, mają dużo dobrej woli, ale brak im w wielu wypadkach sił, aby podążyć mogły za jednostkami zdrowemi i zdolnemi.

Musi więc istnieć jakaś wewnętrzna przyczyna, jakaś wada ustroju szkoły, jakieś niedociągnięcie higjeniczne, kiedy tak rok rocznie łamie „szkoła" organizmy, nietylko dzieci, ale i może nawet w większej mierze nauczycielstwa. Wadą tą—to poprostu brak świeżego powietrza, zatruwanie organizmu wyziewami płuc całego zespołu klasowego.

A cóż dopiero w dzień słotny? Wejdźmy wtedy do klasy, gdzie mieści się 50—60 uczniów w przemokłych ubraniach. Okna szczelnie zamknięte, bo zimno. Zaduch i niemożliwa woń, co najmniej, jak w pralni wali nas obuchem zaraz w drzwiach, — ale na to rady niema. Uchyla się nawet odrobinę okno, ale niewiele, bo przecież tak zimno, — i po kilku minutach sami przystosowujemy się do danych warunków, nie odczuwając odoru, który niedawno tamował nam oddech. Nie zdajemy sobie także sprawy, że ta bierna uwaga, ta częsta bezmyślność dzieci tkwi właśnie w braku należytej wentylacji. Brak nam wszystkim hartu ciała i przedewszystkiem zrozumienia, że więcej szkody przyniesie nam taki stan rzeczy, aniżeli chłód, na który musimy być odporni.

I dlatego nie można w tym wypadku zwalić całej winy na szkołę, bo reforma powinna zacząć się od domu, który musi wychować dzieci odporne na zmiany ciepłoty, dzieci przyzwyczajone do życia jedynie w czystem powietrzu. Nasz wysiłek musi więc iść nietylko w kierunku dbałości o higjenę klasy, ale i wpojenia w swych wychowanków, jak i ich rodziców zasad higjeny dnia codziennego.

Musimy wreszcie zrozumieć, że to konieczne, że nie przeciwdziałając złu, niszczymy w sobie i w dzieciach siły witalne, a naród pozbawiamy ludzi zdolnych do twórczego wysiłku.

Tu właśnie spotykamy najbardziej zakorzenione, nawet u mądrych skądinąd ludzi, przesądy i jakiś paniczny lęk przed wszelką śmielszą reformą. I nie pomogą żadne teoretyczne dowodzenia, że tak jest źle; góruje nad tem ogólne przeświadczenie, że wyziębione beznadziejnie sale szkolne czy mieszkania, wentylowane zwłaszcza w zimie przez kilka godzin, przyniosą więcej szkody aniżeli pożytku. Podświadomie działa tu i odwieczny,

usypiający argument, że tak przodkowie nasi, jak i my sami wychowaliśmy się jakoś bez tego i było dobrze.

W Ameryce istnieje prawny zakaz, aby młodzież nocowała kiedykolwiek przy zamkniętych oknach. Urządza się na ten temat pogadanki i odczyty, wydaje popularne broszury, odezwy, zakłada się specjalne kluby „Przyjaciół Powietrza". Dzieci w szkołach są wypytywane, jedno po drugiem, czy rodzice lub wychowawcy stosują się do tego zakazu. W przeciwnym razie są wzywani, pouczani łagodnie; lecz jeśli to nie pomoże, płacą grube kary. Państwo bowiem wychodzi z założenia, że nikt nie ma prawa rabować zdrowia obywateli.

Wiemy wszyscy, że pierwszym nakazem lekarza wobec groźby gruźlicy jest właśnie to elementarne wskazanie: otwierać zawsze okno na noc. A czemuż nie zastanowimy się nad tem, że dzieci nasze codzień, zwłaszcza w mieście połykają tysiące prątków? Mało kto z nas może się poszczycić zupełnym brakiem groźnej skłonności chorobowej w rodzinie. Przerażające cyfry powojennej statystyki dowodzą, że nad większością polskiej młodzieży wisi ponure widmo gruźlicy. Czyż trzeba dopiero namacalnych objawów, aby dostarczyć zagrożonym, lub tylko mniej odpornym płucom koniecznej rzeczy: dobrego powietrza? I niechże nikt nie twierdzi, że w mieście zbyt ono liche; zawsze jeszcze stokroć lepsze jest na ulicy, aniżeli w mieszkaniu.

Czynnik ten ma też wielkie znaczenie dla nerwów. Jeżeli zacznie się tę wentylację systematycznie od lata, nie przerywając nigdy, a unikając przeciągu, to nie może być mowy o zaziębieniu z tego powodu. Oczywiście otwiera się okna w całości tylko latem, zimą uchyla się je tylko u góry i to tak, aby zimny prąd nie wiał zbliska, ani wprost na łóżko. Szerokość otworu normować trzeba według ciepłoty i siły wiatru.

Nie potrzeba dowodzić, jaką rolę odgrywają płuca w organizmie, lecz mało kto zastanawia się nad tem, o ile intensywniej pracują płuca w czasie snu. Dlatego też nie wystarczy absolutnie wywietrzyć pokoju przed zaśnięciem, nie zastąpi to regularnego przepływu powietrza. Jeśli ma ono zawsze ogromne znaczenie dla zdrowia, to staje się tem bardziej nieodzownem dla organizmów młodych w okresie wzrostu, rozwoju i pracy szkolnej. Sen jest też w tych warunkach „pożywniejszy"; wystarcza niewielka ilość godzin, aby dobrze wypocząć.

Jasną jest rzeczą, że jeżeli podczas procesu oddychania nie posyła się dostatecznej ilości powietrza do płuc, praca krwi nie odbywa się w należyty sposób, ciało nie otrzymuje dostatecznej ilości pokarmu i przychodzi ogólne naruszenie zdrowia. Prawidłowe oddychanie powoduje energiczne krążenie krwi i mocny, zdrowy

rumieniec. Jeżeli krew nie oczyści się zupełnie podczas procesu chemicznego w płucach, wraca wtedy do tętnic w stanie nie należycie czystym, z resztkami, porwanemi w rozmaitych częściach ciała. Wszystkie produkty rozkładu wracają znowu do organizmu, w następstwie czego wynika choroba, czasami specjalna choroba krwi, lub uszkodzenie jakiegokolwiek organu lub tkanki, najczęściej górnych szczytów płuc, z powodu niedostatecznego ich odżywiania. Krew należycie utleniona wywołuje wprost przeciwne procesy w ciele ludzkiem. Kiedy tlen złączy się z krwią, jednoczy się z jej hemoglobiną i wędruje do każdej komórki ciała, do każdego mięśnia, odnawiając i pokrzepiając go nowym materjałem. Akt trawienia zależy też bezpośrednio od dostatecznego spalania pokarmowego materjału. Słabym płucom towarzyszy złe trawienie, — złe trawienie osłabia w dalszym ciągu organizm, a więc i płuca. Błędne koło bez wyjścia!

Ten, kto umie oddychać głęboko, chroni się przed przeziębieniem, posiadajac spory zapas gorącej krwi, normującej zmiany wewnętrznej ciepłoty. Oprócz tego głębokie oddychanie ćwiczy organy i mięśnie kiszek.

Prawda ta dociera dzisiaj wreszcie do szerszego ogółu. Co więcej — powstają jakieś ruchy, wiążące się w towarzystwa, propagujące kult oddychania. W Ameryce odrodził się ruch, oparty na starożytnej nauce mazdejskiej (aryjskiej) przez dr. O. Z. Hanischa, pod nazwą „mazdaznanu", który rozszedł się szybko po całej Ameryce i Europie. Doniedawna głównym ośrodkiem „mazdaznanu" na Europę był Herliberg koło Zurychu. Była to szkoła ćwiczeń higjenicznych i miejsce zjazdów, skąd szła propaganda na całą Europę, ale z nieznanych przyczyn zamknięto ją, jakkolwiek mazdaznaniści są dzisiaj potężną już organizacją i w żadnym mieście nie brak ich kół. Nauka ta pochodzi ze wschodu i sięga legendarnej starożytności Zoroastra, została jednak zmodernizowana i dostosowana do wymagań współczesnego życia. Polega ona właśnie na kulcie prawidłowego oddychania, które w ich praktyce dochodzi do prawie rytualnych misteryj. Głęboki oddech w najrozmaitszych warjantach, wytrzymywany możliwie najdłużej, urozmaicony równoczesnem zanurzaniem rąk w wodzie, w celu spotęgowania działalności powietrza, akich ma dawać podobno znakomite rezultaty w leczeniu wszystkich chorób. Towarzyszy mu odżywianie jarskie, czysto witaminowe, bo niegotowane.

A jogowie i ich „wiedza tajemna"—na czemże jest oparta, jeśli nie na oddychaniu?

Żyjemy wogóle w dobie **kultu higjeny osobistej**, szalenie dalecy od średniowiecznej ascezy i poniewierki ciała kosztem rozwoju ducha. Dzisiaj ten niewątpliwie mocny odruch

młodzieży, wiążącej się w zespoły harcerskie, obiera za swe hasło: „w zdrowem ciele, zdrowy duch — czuwaj!“

Przed kilku laty zaprowadzono w szkołach powszechnych w Poznaniu w czasie dużej przerwy przymusowe 5-ciominutowe ćwiczenia gimnastyczne. Rozporządzenie to nie wywołało — rzecz zrozumiała — entuzjazmu ani wśród dzieci ani wśród nauczycielstwa. Dzieci nie chciały być krępowane w swej krótkiej swobodzie, nauczyciel chciał odpocząć; i jakoś sprawa ta sama przez się upadła — i słusznie.

Ale o ileż racjonalniejsze byłoby regulaminowe wprost poświęcenie dziennie jednej minuty ćwiczeniu głębokiego oddychania, w czasie którego tlen dotarłby do tych stale ignorowanych szczytów płuc, na które tak notorycznie zapadamy!

Dzieci same odczuwają, że coś w ich życiu jest w nieporządku, że kosztem intelektu pozbawiają je radości życia, że ich samopoczucie zagrożone.

Bardzo charakterystyczne i oryginalne jest wynurzenie chłopca z klasy V-tej szkoły powsz., który w wypracowaniu na temat: „Jak spędziłem wakacje“, we wstępie tak pisze: „...wakacje są na to, aby odpoczęło ciało i umysł. Gdy jest czas szkolny, nasz umysł, jakoby w więzieniu, bo wciąż musi myśleć o nauce. Ciało zaś też tak samo nie jest rozwinięte, bo też musi doglądać swej pracy wyznaczonej. A więc gdy nastaną dni wakacyjne, umysł i ciało idzie jakoby w stan spoczynku, umysł już nie pamięta o pracy szkolnej, lecz o zabawach. Ciało rozwija się, kości, które nieczynne były podczas nauki, teraz dopiero przychodzą do głosu“. — Tu następuje opis spędzonych wakacyj, — a pod koniec wypracowania znowu dygresja: „...nadchodzą dni szkolne... jest smutno wszędzie, bo mijają dni tych ukochanych rozrywek. Lecz cóż poradzi żal“ reflektuje się „...kiedy nauka woła: siadaj chłopcze, pilnuj książki, zapomnij o wakacjach, niech umysł pracuje w całej pełni w szkole, aby z polskiej młodzieży wyrośli dzielni żołnierze!“.

Podaję te enuncjacje młodego ucznia bez komentarzy, na temat stylowych usterek, chodzi mi jedynie o stwierdzenie faktu, że w głowach naszych wychowanków nurtują różne myśli w kwestjach, odnoszących się do ich życia.

Zdrowy i rozumny odłam społeczeństwa apeluje często, czy to na łamach dzienników, czasopism, czy odczytów, aby szkoła podjęła akcję celową i przygotowała grunt dla zrozumienia tej niewątpliwie ważnej i jedynej sprawy życiowej. Szkoła nigdy nie uchyla się od pracy na każdej niwie, związanej z bytem narodu. Szkoła też jedynie wpoić może w umysł dzieci zrozumienie higjeny ich dnia codziennego.

Poznań. Jadwiga Makosińska.

PSYCHOLOGJA RYSUNKU DZIECKA.

W naszej krakowskiej szkole dla niedorozwiniętych i umysłowo upośledzonych dzieci, w której jestem lekarzem, miałem sposobność poczynić kilka ciekawych spostrzeżeń co do psychologji rysunku u dziecka.

Dzieci upośledzone umysłowo rysują bardzo chętnie, a co ciekawe, wykazują przytem nieraz nawet dziwne uzdolnienia, ale zwykle jednostronne. Jedno np. rysuje przeważnie tylko zwierzęta, drugie domy, trzecie postacie, przyczem nierzadko wykazać może pewną rytmikę, którą spostrzega się nieraz także u umysłowo chorych. Dzieci, jak wspominałem, rysują chętnie i czynią tu nawet postępy mimo to, że nauka pisania przychodzi im bardzo trudno. Jest to zresztą objaw zupełnie naturalny, gdyż i w historji ludzkości rysunek wyprzedził znacznie pismo i spotykamy go u ludów dzikich, które o piśmie nie mają jeszcze żadnego pojęcia.

Co zaś się tyczy samego rysunku, to przedstawia on zwykle cechy dla każdego rysującego dziecka typowe, które w rysunku zaznacza to, co wie o danym przedmiocie i co mu się odrazu rzuca w oczy, a nie to, co właściwie widzi. Dzieci zaczynają np. rysować postać zawsze od głowy, opuszczają szyję, do korpusu dodają wprost ręce bez ramion i przedramion, a nogi dają zbyt krótkie lub zbyt długie. Przy rękach palce są bardzo uwidocznione. Dopiero w ósmym roku życia 50% dzieci zaczyna rysować szyję i włosy na głowie w postaci szczotki. Najchętniej dzieci rysują najpierw postać ludzką *en face*, a potem dopiero z profilu i to lewego. Potem próbują dopiero rysować zwierzęta, domy, rośliny, pejzaż, przyrządy itp. Ubranie służy głównie tylko dla oznaczenia płci i prześwieca nieraz przez nie ciało, podobnie i głowa przez kapelusz. Wyraźnie zaznaczają przytem rozmaite drobnostki jak np. guzika w ubraniu.

Dopiero między 10 a 12 rokiem życia rysunki stają się dokładniejsze i dzieci lepiej obserwują, tak że można wtedy z niemi próbować rysunku z modelu. U małych dzieci uderza w rysunku wybitny brak proporcji: duże oczy, uszy, usta i ogromna głowa. Ręce w gestykulacji nieraz przyczepione są do głowy lub miejsca, łączącego głowę z korpusem. Rysując zwierzęta, uwidaczniają to, co u danego zwierza jest cechującego, a więc rogi, grzywę, ogon, pazury, pręgi, centki, ryj, trąbę, zęby, język itp. Naturalnie perspektywa pozostawia wiele do życzenia, podobnie wzajemna wielkość przedmiotów np. ludzie są nieraz więksi od domów. Przypomina to żywo opowiadania pacjentów, jak widzą świat, gdy, będąc dotąd ślepymi, odzyskali nagle wzrok po operacji. Poczucie perspektywy i bryłowatości wykazują dopiero dzieci koło 14

roku życia. Co do barw, to dzieci używają najchętniej czerwonej, zielonej i fioletowej, co zgadza się również z tem, co powiadają nam historycy sztuki o malarstwie dawnych ludów, bo nawet Grecy używali tylko zasadniczych barw. Z zestawień różnych badaczy wynika, że dzieci pod tym względem zachowują się na całym świecie jednakowo u wszystkich narodów. Ponieważ rysunek jest jedną z pierwszych czynności duchowych dziecka, pozostawiającą przytem trwałe ślady po sobie, które można potem w miarę rozwoju dziecka porównywać, uważam badanie nad rysunkiem dziecka za niezmiernie ważne i ciekawe.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

RYSUNEK ILUSTRACYJNY W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Cała przyroda, wśród której życie ludzkie się rozwija, wywiera nadzwyczajny wpływ na umysł człowieka i zniewala go do obserwacji i zastanowienia się nad wszystkiem tem, co tworzy jej piękno i siłę. Ciągłe obserwowanie i częste przystawanie z przyrodą budzi chęć naśladownictwa tych przedmiotów, na których oko nasze spoczywa. Naśladownictwo to stworzyło rysunek, który w mniejszym lub większym stopniu dał nam obraz widzianego przedmiotu. Rysunek jest bezsprzecznie czynnikiem wychowawczym. Już w najdawniejszych czasach posługiwali się ludzie rysunkiem, gdy chodziło o trwałe wyrażenie swych myśli. Rysunek był pismem duszy całej pierwotnej ludzkości. Najważniejszą rolę odgrywała więc w rysunku jego treść istotna. Na podobnych danych psychologicznych opiera się dziś zreformowany rysunek w szkole powszechnej. Jako pismo duszy dziecka zajmuje dziś rysunek w szkole powszechnej poważne, równorzędne z innemi przedmiotami stanowisko. Jest on czynnikiem ogólno-wychowawczym, rozwijającym duszę dziecka, ponieważ ułatwia mu odtwarzanie nabytych wyobrażeń i utrwala te wyobrażenia. W rysunku wypowiada dziecko to, co naprawdę myśli i czuje i to w sposób własny, osobisty.

Świat dziecięcy jest bardzo ciekawy, ale zarazem bardzo trudny do uchwycenia. Dziecko swobodnie myśli, biega, przygląda się rozmaitym przedmiotom, wyszukuje lub składa samorzutnie rozmaite zabawki, a wszystko to dzieje się na podstawie obserwacji natury i przy pomocy budzącej się fantazji twórczej. Dziecko nietylko zajmuje się obserwacją natury, ale zwraca również uwagę na osoby najbliższego otoczenia i stara się je we wszystkiem naśladować.

Idąc więc za popędem dziecka do ruchu, spostrzeżemy, że każdą czynność wykonuje ono szybko, często bez zastanowienia się. Przyczyna tego jest wielka chęć okazania nazewnątrz tego, co w niem tkwi, co w niem się budzi, a czego ono jasno i zwięźle wypowiedzieć jeszcze nie umie. Myśli te swoje wypowiada rysunkiem.

Już od najmłodszych lat, jak tylko trochę dziecko myśleć zacznie, siada na piasku lub ubitej ziemi i patyczkiem stara się to, co widziało, nakreślić. Są to pierwsze próby rysunku ilustracyjnego. Takie rysunki ilustracyjne postępują szybko jeden po drugim, w miejsce zatartej rączką lub nóżką umieszcza dziecko drugą i trzecią ilustrację. Następują one tak szybko, jak szybko biegną myśli dziecka. Dziecko nie umie się jeszcze dłużej nad czemś zatrzymać i zastanowić i dlatego zmiana ilustracji następuje szybko, bez głębszego zastanowienia się a nawet wykończenia.

Dopiero, gdy dziecko przychodzi do szkoły, słyszy i poznaje coraz to więcej przedmiotów i zjawisk natury, zaczyna się dłużej nad każdym omawianym przedmiotem zatrzymywać, myśleć, innemi słowy indywidualnie rozwijać. Zadaniem więc wychowawcy jest tak kierować pogadankami i takie tematy do lekcyj dobierać, ażeby dziecko ciągle było czynne, a żywa wyobraźnia, twórcza i bujna fantazja dziecka stale była pobudzana do nowej pracy.

Rysunek należy traktować wyłącznie jako czynnik wychowania i rozwoju umysłowego, zapomocą którego dziatwa ma wyrażać swoje pojęcia. Dziecko już w wieku przedszkolnym, choć nie potrafi wypowiedzieć się, jak pojmuje dane zjawisko ze swego najbliższego otoczenia, to przecież rysunkiem najprymitywniejszym to wypowie. W rysunku takim odnajdzie wychowawca popęd twórczy, zdolność zapamiętania i wyrażenia, choć najogólniejszych, jednak typowych cech zewnętrznych. Dlatego też współcześni pedagogowie zwrócili baczną uwagę na rysunek u dzieci jako pierwotny środek wyrażenia się, jako obrazowe pismo duszy, wyobraźni dziecięcej. Zadziwiające jest, jak ciężko idzie z początku nauka pisania kształtnych liter. Weźmy naprzykład literę *a*; ile czasu potrzeba, zanim dziecko nauczy się równo dostawiać do napisanego *o* tę fajeczkę, uzupełniającą literę *a*. Natomiast z dużą pomysłowością kreśli to samo dziecko przedmioty z otoczenia, a nawet fragmenty sceniczne z wyobraźni.

Przy pisaniu krępujemy zupełnie swobodę dziecka, żądamy odrazu zdolności w kształtowaniu liter, postępujemy systematycznie. Przy rysunku zaś zostawiamy dzieciom zupełną swobodę.

Rysunku w klasie pierwszej nie należy traktować jako przedmiot odrębny, lecz wogóle na najniższych stopniach łączyć z nauką innych przedmiotów. W klasie pierwszej mamy więc

szczegółowy rysunek ilustracyjny z wyobraźni, obejmujący wycieczki, sceny z przeżycia, powiastki i bajki.

Weźmy np. rysunek ilustracyjny na temat odbytej wycieczki. Rysunek taki będzie właściwie również rysunkiem z przypomnienia, gdyż dziecko ilustruje nam pobyt swój na wycieczce, zatem odtwarza w swej wyobraźni szereg zdobytych pojęć, odtwarza obraz tej wycieczki. O ile na lekcji rysunku z pokazu i z przypomnienia omawialiśmy z dziećmi poszczególne przedmioty, i dzieci to kreśliły, to na lekcji rysunku ilustracyjnego traktujemy rzecz ogólnie, zbiorowo, żądamy od dzieci odtwarzania obrazów całych i nakreślania tychże. Podczas kreślenia powinien nauczyciel kontrolować zdolności wyobrażeń a słabszym uczniom, nie orjentującym się, dopomóc sposobem naprowadzającym.

Przy kreśleniu scen z własnego przeżycia w szkole lub poza szkołą, pośród najbliższego otoczenia, to rola nauczyciela jako projektodawcy ogranicza się do minimum.

Dając uczniom takie tematy jak: „Narysujcie, jak grzeczni uczniowie idą do szkoły itd." — mamy doskonałą sposobność kontrolowania sposobu życia i zachowania się uczniów poza szkołą. Pewnie, że z trudnością odczytuje nauczyciel z tych bardzo ogólnych rysunków istotę treści wyobrażeń. O szczegóły niezrozumiałe dla niego musi wypytać z szczerem zainteresowaniem się. Z rysunków takich dowie się np. nauczyciel, czy i ile pomagają dzieci w zajęciach rodziny.

Rysunek ilustracyjny z własnego przeżycia rozwija zdolność odmowy wyobrażeń i działa wychowawczo na umysły dzieci.

Nadzwyczaj miłą rozrywką dla dzieci, która kształci niezmiernie wyobraźnię, stanowią obrazowe dyspozycje czyli ilustracje omówionych powiastek treści etycznej. Po odpytaniu treści danej powiastki dla przypomnienia pytamy dzieci, co narysowałyby w jednym obrazku. Idzie mianowicie o to, aby dzieci same zorjentowały się, że, ilustrując np. powiastkę o niegrzecznym chłopcu, który chcąc zerwać jabłko z drzewa, wlazł na nie, gałąź się pod nim załamała, a on spadł do wody — nie mogą równocześnie na jednym obrazku pomieścić dwóch scen, jak chłopak wlazł na drzewo i jak wpadł do wody. Pokierujemy więc pogadanką tak, aby dzieci same podzieliły powiastkę na poszczególne sceny. Jaka jest wartość tego rysunku, gdy dzieci kreślą poszczególne sceny? Oczywiście wyłącznie psychologiczna. Dziatwa natychmiast odtwarza w swoich wyobrażeniach daną scenę, przeżywa duchowo ją najdokładniej. Skutek takiego przeżywania jest prawie tak trwały, jak prawdziwe przeżycie danej sceny.

Przy ilustracjach bajek dajemy natomiast szerokie pole do popisu fantazji uczniów. Z prawdziwą rozkoszą kreślą je uczniowie.

Zwierzętom, a nawet sprzętom, dodają nadzwyczaj pomysłowo zewnętrzne cechy ludzkie. Dziecko przeżywa chwile prawdziwej radości, kreśląc sceny z bajek, opowiedzianych im poprzednio, wżywa się dokładnie w istotę treści, wyczuwa najdokładniej dodatnie i ujemne jej momenty, wysila się przytem bardzo intensywnie, lecz tylko wtedy, gdy nauczyciel zniży się do poziomu umysłowego dziecka.

Rysunek ilustracyjny jest więc czynnikiem wychowawczym i nim powinniśmy posługiwać się przy każdym omówionym przedmiocie.

Już więc w pierwszym oddziale ilustruje dziecko to, co widziało tuż koło siebie: w domu, na polu i wycieczce. Z tych pierwszych kreśleń odczytać może uważny nauczyciel niejedną myśl twórczą i niejednej godny podziwu rozmach. A już w każdym wypadku poznać musi żywą fantazję dziecka w kreśleniu przedmiotów rzeczywistych, a często i urojonych.

Poznane zalety dziecka rozwijamy w dalszym ciągu w oddziale drugim. Na podstawie powiastek przesuwamy przez myśli dziecka cały szereg obrazów. Dziecko, czytając czy też słuchając powiastki, przenosi się myślą tam, o czem treść powiastki wspomina. Pojedyńcze obrazy zaczynają się w miarę opowiadania rozwijać, coraz to nowe przedmioty uzupełniają obrazek pierwszy. Jedne obrazy zatrzymują się dłużej w umysłach dzieci, inne jako mniej miłe dla nich, starają się szybko przesunąć, by znowu coś specjalnie dla siebie miłego usłyszeć i w duszy uzmysłowić. Dzieci, słuchając powiastki, już same zaczynają dzielić je na poszczególne obrazy czyli sceny. Jeśli my im przytem pomożemy, podsuwając umiejętnie stosowne pytania, lub zwracając ich uwagę na ważniejsze momenty, ułatwimy znacznie im pracę i doprowadzimy w krótkim czasie do tego, że dziecko samo bez naszej pomocy będzie dzieliło powiastkę na poszczególne sceny. Sceny powiastki polecamy uczniom narysować, zostawiając przytem zupełną swobodę. Dziecko, wiedząc o tem, że ten rysunek ilustracyjny będzie wyłącznie jego pracą, postara się, by był zbliżony najbardziej do rzeczywistości, a pod względem wykonania będzie z pewnością sumienny. Tematem do rysunku ilustracyjnego jest prawie każda powiastka, przyczem podział na sceny nie jest trudny, a wybór sceny do ilustrowania pozostawiamy dzieciom. Tematem do takich rysunków mogą być również wrażenia, nabyte w czasie wycieczki, np. łany zboża, uciekający zajączek, krzyż przy drodze, kosiarz, ścinajacy trawę itp. Tematów do rysunków ilustracyjnych jest mnóstwo, a im starsza młodzież, tem żywsze zainteresowanie się ilustracją, tem szersze i bardziej obrazowe ich przedstawienie.

Jeśli będziemy często używali rysunków ilustracyjnych, to dziecko później zacznie samo układać powiastki, dzieląc je na

poszczególne sceny. O powiastce takiej nauczyciel zupełnie nie wie. Uczeń ilustruje poszczególne sceny powiastki, wiąże je w jedną całość, a gdy już z pracą swą jest zupełnie gotowy, opowiada swemu nauczycielowi, co ilustracje jego przedstawiają. Takie opowiadanie samodzielne na podstawie ilustracji ma doniosłą wartość, gdyż nietylko pobudza wyobraźnię i fantazję do pracy twórczej, ale rozwija pod względem duchowym i intelektualnym.

Przyglądając się ilustracjom dzieci, zauważymy odrazu, że wybierają one zawsze tematy pełne życia i humoru, a unikają tematów poważnych, lub omawiających boleści i smutek.

Z tych powodów powinniśmy dobierać powiastki, obfitujące w powyższe momenty, które interesowałyby wszystkich bez wyjątku, a młodzież, będąc z natury usposobienia wesołego, z całym zapałem i radością oczekiwać będzie chwil, kiedy myśli swoje będzie mogła przedstawić rysunkiem.

Opalenica (woj. poznańskie). H. Rękosiewicz.

STOSOWANIE ILUSTRACYJ Z CZASOPISM W NAUCE SZKOLNEJ.

Już wychowawcy i nauczyciele minionych generacyj wiedzieli o tem, że naukę należy oprzeć na poglądzie. Współcześni pedagogowie z hasła tego uczynili dogmat, dla zrealizowania którego poświęcają dużo sił. Urzeczywistnienie tego hasła nie może jednak być zupełne, dopóki nauczyciel nie będzie rozporządzał taką ilością i doborem okazów, by mógł się niemi posługiwać z tą samą niemal swobodą, z jaką posługuje się żywem słowem. Wysiłki nauczyciela winny więc iść równocześnie w kierunku zdobycia jak największej liczby doborowych okazów potrzebnych szkole jako też rycin, ilustracyj i zdjęć fotograficznych, zastępujących wyobrażane żywe lub martwe objekty oraz umiejętnego stosowania ich w nauce szkolnej.

Istnieje źródło, które pod tym względem oddać może dobre usługi, a które dotychczas rzadko wykorzystane bywało. Źródłem tem — to czasopisma, gazety i ilustracje, bogato wyposażone w potrzebny nam materjał, a dostępne równocześnie nauczycielom i rodzicom dzieci, uczęszczających do szkoły. Ileż zdjęć fotograficznych i obrazków, świetnych co do formy i treścią odpowiednich ginie w koszach i na śmietnikach, choć mogłyby znajdować się na półkach szaf szkolnych, służąc nauczaniu.

Nie każda zapewne ilustracja, umieszczona w gazecie, może być w szkole zastosowana. Przejrzyjmy jednak pisma ilustrowane, np. „Ilustrowany Kurjer Codzienny". Oto jeden z numerów przynosi między innemi piękne zdjęcia Sukiennic, inny numer zawiera fotografje okolicy, nawiedzonej trzęsieniem ziemi, inne numery

dają nam fotografje znakomitych ludzi, (których dzieci powinny poznać), wspaniałe typy ludowe i inne osobliwości. Niektóre z tych obrazków są pod względem treści naprawdę wartościowe i w szkole mogą być z pożytkiem stosowane.

A jednak jak mało znajdują one zastosowanie! Wszak wystarczy je wyciąć, dać dzieciom, by je nalepiły na twardszym papierze (mogą to wykonać na lekcjach robót ręcznych) i mamy gotową pomoc szkolną. Jedno z dzieci zajmie się ich kolekcjonowaniem i segregacją, w miarę jak zbiorek urośnie.

Zbierając systematycznie w ciągu roku szkolnego ilustracje, skompletuje klasa piękny zbiorek, liczący kilkadziesiąt rycin lub zdjęć artystycznych. Niechaj w akcji tej dzieci wezmą jak najszerszy udział, a wpłynie to na ich zainteresowanie się i nauką i czytelnictwem. Zebrane ilustracje dadzą się zużyć jużto w nauce historji czy geografji, bądźto w nauce o przyrodzie lub o rzeczach ojczystych.

Niejedna z tych ilustracyj, przygodnie zebranych, przyczyni się do ożywienia nauki, może zbudzi refleksje lub wznieci nowe zainteresowanie, nieraz może wybawi nauczyciela z kłopotu, gdy ten nic lepszego nie znajdzie dla zilustrowania lekcji a nie chciałby poprzestać na suchym wykładzie. I dzieci mogą mieć większą korzyść z nauki a nauczyciel więcej zadowolenia ze swej pracy.

Poza tem całość zbiorku mieć może także inne jeszcze znaczenie dla klasy. Może mianowicie stanowić rodzaj albumu klasowego oraz wymowną dla dzieci lekturę, tem bardziej lubianą, że jest plastyczna, bezpośrednia i najbardziej przemawiająca do wyobraźni dzieci. Zdarzy się bowiem niejedna odpowiednia chwila po skończonej lekcji lub w czasie słotnych przerw, kiedy dziatwa z wielką ochotą przejrzy całość zbiorku, a każdy z nas wie, że odniesie z tego poważne korzyści.

Jeziorki-Piekary (woj. poznańskie). Jan Słomczyński.

POMIARY W POLU.

(Dwugodzinna lekcja geografji w polu na oddział IV szk. powsz.)

Zadaniem lekcji jest zaznajomienie młodzieży z najprostszemi pomiarami odległości i z pomiarem wysokości. Mamy zatem wykonać następujące ćwiczenia: a) pomiary odległości „na oko", b) pomiar krokiem, metrem i taśmą, c) wyprowadzanie linij prostopadłej i wykreślanie kąta prostego, d) pomiar wysokości „na oko", e) wytyczanie linji prostej. Potrzebne są nam następujące przyrządy: kompas, kilka tyk 2-metrowych, jedna żerdź 3—5 m, lina długości 20 m i taśma.

P r z y g o t o w a n i e. Wybieramy miejsce otwarte. Wbijamy pal w ziemię i w ten sposób oznaczymy nasze stanowisko.

W kilku zdaniach powtórzymy wiadomości, zdobyte na lekcji poprzedniej, a więc: środowisko, krajobraz, horyzont, główne składniki krajobrazu. Zapowiadamy cel lekcji dzisiejszej.

Lekcja nowa. Podzielimy ją na kilka części. I tak:

1. Pomiar odległości na oko. Wymierzymy naszą żerdź, która ma np. 5 m (po odjęciu $^1/_4$ m na odcinek, który ma być wbity w ziemię). Krokiem wymierzamy odległość 5 m. (Krok dziecka dziesięcioletniego wynosi 50 cm.) Dzieci cofają się o 5 m i z tych stanowisk obserwują łatę, oceniając odległość 5 m na oko. Następnie przesuwa się dzieci na odległość 10 m, 20 m, 25 m, 50 m i 100 m.

a) Rozdzielamy dzieci na dwie grupy i ustawiamy grupy w odległości 25 m, ażeby zdobyć wyobrażenie odległości 25 m. Następnie przesuwamy jedną grupę o dalsze 25 m; dzieci obserwują się wzajemnie, ażeby zdobyć wyobrażenie odległości 50 m; zwracamy przytem uwagę na okoliczność, że ze wzrostem oddalenia wysokość dzieci pozornie się zmniejsza.

b) Rozstawiamy dzieci co 25 m, 50 m i 100 m, lecz w różnych kierunkach; dzieci obserwują, jak ze wzrostem oddalenia zmieniają się wysokości osób.

c) W miarę czasu możnaby dzieci poustawiać na nieznanych, a więc dowolnych odległościach, kazać je obserwować i oceniać odległości, poczem należy sprawdzić obserwacje przez pomiar krokiem lub taśmą.

d) Ustawiamy kilku chłopców w odległości 100 m, 200 m i 300 m i czynimy te same obserwacje.

2. Już w ciągu tych ćwiczeń dzieci zapoznają się ze sposobem pomiaru odległości przy pomocy kroku. Obecnie należy uzupełnić daną obserwację, co uskutecznimy w następujący sposób:

a) Od naszego stanowiska polecamy wymierzyć jednemu dziecku 20 kroków i stwierdzić odległość przy pomocy taśmy; następnie polecamy wymierzyć odległość 40 kroków i sprawdzić odległość przy pomocy taśmy. Pouczamy młodzież, że krok dziecka 9—10-letniego wynosi zwyczajnie pół metra.

b) Dwu uczniom każemy stanąć na szosie i zliczyć, ile kroków zrobią od jednego do drugiego słupka.

c) Pouczamy młodzież, że mierzenie krokiem nie jest dokładne, ale można swój krok wymierzyć właśnie na szosie i posługiwać się takiem mierzeniem zawsze wtedy, gdy nie mamy taśmy lub metra. Naogół większe odległości mierzymy raczej krokiem niż metrem, ażeby sobie ułatwić pomiar.

3. Pomiar wysokości na oko. Przypominamy dzieciom, że ten pomiar już trochę dziś wykonywaliśmy. Obecnie każemy dzieciom obserwować łatę 5-ciometr. z odległości 5, 10, 20 i 30 m. Następnie wyszukujemy w terenie jakiś przedmiot o znanej wy-

sokości, np: wysokości 10 m lub więcej i polecamy go obserwować z różnych odległości.

W toku późniejszych obserwacyj możnaby utrwalać ten pomiar przez wykonanie kilku ćwiczeń przygodnie.

4. Zkolei następuje wytyczanie linji prostej w terenie. Najpierw pouczamy dzieci, w jaki sposób należy takie ćwiczenie wykonać. Następnie dzieci wykonują ćwiczenie samodzielnie: na dwu końcach dowolnie wybranej odległości wbijają dwa paliki i w ten sposób linja prosta została w terenie wytyczona. Dzieci ustawiają się przy palikach i obserwują tę linję.

5. Wyprowadzanie kąta prostego z danego miejsca, a także wyprowadzanie linji prostopadłej będzie ostatniem ćwiczeniem, jakie w toku tej lekcji mamy przerobić.

Najpierw pouczamy młodzież, że dane ćwiczenie możemy wykonać najłatwiej przy pomocy kompasu. Ponieważ mamy kompas do dyspozycji, przeto najkorzystniej będzie dać dzieciom instrument do ręki i kazać im to ćwiczenie wykonać. Na kompasie są wyznaczone cztery główne strony świata, oddalone wzajemnie od siebie o 90 stopni. Na tarczy kompasu mamy zatem cztery pola, rozdzielone krzyżem prostym. Te linje służą nam jako linje pomocnicze. Ustawiamy się więc wzdłuż drogi i jedną linję krzyża orjentujemy równolegle do szosy. Musimy sprawdzić nastawienie kompasu do szosy, poczem zwracamy dzieciom uwagę na okoliczność, że prostopadle do tej linji biegnie linja, która nam wskazuje kierunek prostopadły. Układamy więc kompas na ręce lub jakiejś podstawie, poczem zwracamy się w kierunku prostopadłej, wskazywanej przez kompas. W tym kierunku ustawi się jedno z dzieci i wbije tyczkę. Następnie od tyczki do naszego stanowiska prowadzimy sznur i ten wskaże kierunek prostopadły, a także kąt prosty. To ćwiczenie należałoby utrwalić, a więc powtórzyć je dwa- lub nawet trzykrotnie, przyczem dzieci winny już wykonać ćwiczenie samodzielnie.

Obecnie pouczamy dzieci o drugim sposobie, a więc o wyprowadzaniu linji prostopadłej przy pomocy sznurka, poczem ćwiczenie demonstrujemy. Mianowicie z tego samego punktu drogi wymierzamy (na drodze) dwa odcinki po 2 lub 5 m. Z obu punktów taśmą zakreślamy łuki, aż przetną się w pewnym punkcie. Ten punkt łączymy z naszem stanowiskiem linją prostą, a więc sznurkiem i uzyskaliśmy prostopadłą oraz wykreśliliśmy kąt prosty.

Na zakończenie omówimy z dziećmi ryciny z książki, poczem polecimy przeczytać tekst z książki i dokładnie zapoznać się z rycinami.

Jako ćwiczenie domowe przerysują dzieci ilustrację, przedstawiającą zagadnienie wysokości względnej i bezwzględnej.

*
* *

Obserwacje i opisy krajobrazów wymagają należytego przygotowania młodzieży i oswojenia jej z elementami pracy obserwacyjnej. Do czynności wstępnych należą pomiary w polu, których oczywiście nie możemy zaniedbać w toku naszej pracy rocznej, gdyż w przygotowaniu młodzieży pozostawimy lukę, co znowu miałoby ujemne następstwa. Pomiary w polu możemy oczywiście wykonać tylko w terenie. Ponieważ jednak warunki klimatyczne nie sprzyjają naogół częstszym lekcjom w polu, przeto główną cześć prac obserwacyjnych wykonywamy w miesiącu wrześniu. Również z tych samych względów organizujemy lekcje dwugodzinne — po porozumieniu się z kolegami, uczącymi innych przedmiotów. Takich lekcyj dwugodzinnych będziemy mieli cztery w miesiącu wrześniu, co oczywiście wypełni ilość godzin, przeznaczonych na geografję, a równocześnie pozwoli nam na przerobienie materjału obserwacyjnego, który należałoby na ten miesiąc przeznaczyć. Pomiary w polu wymagają koniecznie takiej właśnie lekcji dwugodzinnej.

Leszno (woj. poznańskie). M. Mścisz.

OBRAZ. PLAN. PODZIAŁKA.

(Dwugodzinna lekcja geografji na oddział IV szk. powsz.)

Zadaniem lekcji jest pojęcie planu, kreślenie podziałki i wykreślanie planu przy pomocy podziałki. Do pomocy potrzebujemy kilka pudełek, linję i metr, natomiast dzieciom polecamy przynieść ze sobą papier lub zeszyt kratkowany, linję z podziałką milimetrową i jedno pudełko od zapałek.

P r z y g o t o w a n i e do tej lekcji musi z konieczności trochę luźniej wiązać się z treścią lekcji. Poprzedziły ją bowiem dwie lekcje w polu, których wyniki należy obecnie utrwalić. Przeglądniemy zatem najpierw pracę domową, zadaną na lekcji ostatniej. Następnie powtórzymy krótko naukę o krajobrazie i horyzoncie, a wreszcie omówimy wyniki ostatniej lekcji w polu, oraz omówimy ryciny, do ostatniej lekcji się odnoszące. Zapowiadamy dzieciom, że na dzisiejszej lekcji będziemy się uczyli o planie i podziałce.

L e k c j a w ł a ś c i w a. Podzielimy ją na trzy części: pojęcie planu, poznanie podziałki, kreślenie planu przy zastosowaniu podziałki.

1. Na stole leży kilka książek, pudełek i piórników. Zwracamy uwagę dzieci na te przedmioty i zapytujemy, co leży na stole. Dzieci odpowiedzą (przedmioty, rzeczy). Polecamy popatrzeć na rycinę, przedstawiającą książkę; wyjaśniamy, że rycina przedstawia nam o b r a z k s i ą ż k i. Położymy książkę na tablicy i kredą obrysujemy jej cztery krawędzie. Zapytujemy, czy nasz

rysunek przedstawia również całą książkę? Odpowiedź wypadnie: Nie. Układamy więc książkę na otwartej dłoni i zwracamy uwagę na podstawę książki; ta podstawa jest prostokątem i właśnie taki sam prostokąt wykreśliliśmy na tablicy. Czy prostokąt na tablicy odpowiada kształtowi podstawy naszej książki? — Tak. Wyjaśniamy więc młodzieży, że na tablicy wykreśliliśmy plan książki. Dzieci powtarzają nowy termin: plan książki.

Polecamy wyjąć zeszyty, wzdłuż linji kartki ułożyć pudełko od zapałek i nakreślić plan pudełka. Dzieci wykreślą plan w ten sposób, że ołówkiem obrysują pudełko dookoła, zachowując przytem ostre kąty. Pod rysunkiem piszą na zeszytach: plan pudełka.

Zkolei pouczamy dzieci, że plany przedmiotów kreślimy w następujący sposób: wymierzamy wymiary dolnej podstawy przedmiotu i wykreślamy jej kształty, podając takie wymiary, jakie ma ta podstawa. Następnie zwracamy uwagę na podstawę pudełka i zapytujemy, jaki kształt ma ta podstawa. Dzieci odpowiedzą: Kształt prostokąta. Polecamy zmierzyć wymiary podstawy, więc długość i szerokość, a następnie wykreślić odnośny prostokąt. Pod rysunkiem umieszczą dzieci napis: plan pudełka, oraz oznaczą na rysunku wielkości w cm.

Na zakończenie części pierwszej wyjaśniamy, że plan danego przedmiotu kreślimy w ten sposób, iż wykreślamy kształt dolnej podstawy przedmiotu, przyczem mierzymy jego wymiary.

2. Rzucamy pytanie: Czy na zeszycie moglibyśmy umieścić np. plan naszej linji? Dzieci odpowiedzą: Nie. Cóż więc musimy uczynić, by plan takiej linji wykreślić w zeszycie? — Należy plan zmniejszyć. Wyjaśniamy więc młodzieży: Plany większych przedmiotów nie zmieszczą się na kartce zeszytu, kreślimy je zatem w pomniejszeniu.

Wykreślamy na tablicy linję, długości 20 cm i każemy ją wykreślić w zeszytach — dwa razy mniejszą, a więc o długości 10 cm. Stawiamy pytanie: Jak przedstawiliśmy tę linję? (W pomniejszeniu.) Ile razy ją zmniejszyliśmy? (Dwa razy.) Polecamy pod daną linją wpisać: „Podziałka 1 : 2“. Następnie każemy tę samą linję wykreślić w podziałce 1 : 5 oraz 1 : 10.

Należy odrazu utrwalić pojęcie podziałki: wyjaśniamy więc, że podziałka wskazuje nam, ile razy zmniejszyliśmy wymiary, ażeby plan zmieścił się na karcie. Na tablicy piszemy: „Podziałka wskazuje, ile razy zmniejszyliśmy wymiary przedmiotu“. Oczywiście dzieci notują sobie to w zeszytach.

Jednakże każde zmniejszenie planu musimy zaznaczyć nietylko liczbą, ale także linją. I tak np. przy podziałce 1 : 2, każdy 1 cm na rysunku odpowiada 2 cm w rzeczywistości. Jak zaznaczymy to na linji? Oto wykreślamy linję, np. 5 cm długą. Na linji znaczymy odcinki co 1 cm, lecz podpisujemy pod odcinkami:

2 cm, 4 cm, 6 cm, 8 cm i 10 cm. A zatem pod naszym pierwszym rysunkiem napisaliśmy: „Podziałka 1 : 2“, a teraz wykreślimy linję i zaznaczymy odcinki: Jest to podziałka linjowa.

Obecnie na tablicy piszemy podziałki liczbowe (1 : 2, 1 : 4, 1 : 5, 1 : 10, 1 : 20, 1 : 50 i 1 : 100). Dzieci wpisują każdą podziałkę oddzielnie w zeszytach i przy pomocy uczącego kreślą każdorazowo odnośne podziałki linjowe. Zakończeniem drugiej części lekcji będzie interpretacja podziałek, wykreślonych w podręczniku szkolnym.

3. Trzecia część lekcji pójdzie nam znacznie żywiej, gdyż będzie zastosowaniem zdobytych wiadomości.

Polecamy wymierzyć wymiary książki geograficznej, a następnie wykreślić plan w podziałce 1:5. Dzieci przy pomocy uczącego wykreślą plan, poczem pod planem piszą: Podziałka 1:5, a obok tego kreślą podziałkę linjową, w której każdy odcinek jednocentymetrowy ma 5 cm. Tak samo polecamy wykreślić plan tej samej książki w podziałce 1:10; pod planem zaznaczą dzieci podziałkę liczbową i wykreślą podziałkę linjową.

Na tem ćwiczeniu wypadnie nam zamknąć lekcję, ponieważ godzina już dobiega końca. Na zadanie polecamy zaznajomić się z treścią odnośnego rozdziału w książce.

II.

Nauka o podziałce i kreśleniu planów pomniejszonych nie jest zagadnieniem łatwem. Odnośne wiadomości należy nam zatem utrwalić drogą odpowiednich ćwiczeń, co uskuteczniamy na lekcji następnej.

Tok drugiej lekcji o podziałce i planie obejmie następujące prace:

a) odczytanie danego rozdziału z książki,
b) interpretacja podziałek, oraz odnośnych rycin,
c) odpytanie nauki o podziałce i planie,
d) wykonanie odnośnych ćwiczeń, zawartych w podręczniku.

Jako zadanie domowe polecamy zmierzyć w domu wymiary kilku przedmiotów, więc stołu, drzwi, szafy, okna i pieca i wykreślić je w skali 1:100. Pod każdym przedmiotem należy umieścić podziałkę liczbową i wykreślić podziałkę linjową. Każdy przedmiot należy również podpisać pismem pięknem i czytelnem.

Uzasadnienie postępowania dydaktycznego. Nauka o planie i podziałce była w dawnych programach przewidziana na 3 oddziale, lecz w nowej redakcji została przeniesiona na oddział czwarty. Ta zmiana okazuje się korzystna, gdyż zagadnienie podziałki jest dość trudne, a w każdym razie może zbyt trudne dla dzieci 8—9-letnich.

Nauka o planie i podziałce należy do najważniejszych zagadnień, jakie są do przepracowania w toku rocznej pracy geo-

graficznej danego oddziału. Nauka o planie przedmiotów jest wstępem do nauki o planie powiatu, oraz o mapie województwa i Polski. To samo znaczenie ma nauka o podziałce, bez której nie moglibyśmy wogóle myśleć o studjum mapy, gdyż młodzież ani nie zrozumiałaby istoty mapy, ani tem bardziej stosunku mapy do rzeczywistego krajobrazu. Obydwa zagadnienia łączą się więc ze sobą organicznie i dlatego wprowadzamy je jako jedną jednostkę lekcyjną. Jednakże problem utrwalenia wiadomości jest tu szczególnie aktualny, nie możemy więc ograniczyć się do jednej godziny lekcyjnej, lecz przeznaczyć następną godzinę na powtórzenie i utrwalenie tej lekcji.

Przygotowanie do danej lekcji wiąże się trochę luźno z jej właściwym przedmiotem. Czy jest to dopuszczalne? Najoczywiściej tak. Musimy zapewnić sobie sposobność do utrwalenia wiadomości poprzednich i do wyegzekwowania pracy uczniowskiej. Taka kontrola pracy dzieci zabiera niejednokrotnie kilka a nawet kilkanaście minut czasu, jest jednakże konieczna przedewszystkiem ze względu na potrzebę współpracy dziecka z nauczycielem, a także ze względów wychowawczych: należy przyzwyczajać dzieci do pracy i do samodzielnych poczynań. Tu zaś w wypadku konkretnym przeprowadziliśmy uprzednio dwie lekcje w polu, a zatem winniśmy omówić wyniki tych lekcyj, a także stwierdzić, czy młodzież z tych obserwacyj skorzystała i czy zaznajomiła się z treścią odnośnych rozdziałów w podręczniku szkolnym.

Właściwa lekcja obejmuje trzy zagadnienia, które tworzą organiczną całość. Lekcję dzielimy zatem na trzy części, przyczem każda z nich prowadzi do jakiejś syntezy. Część pierwsza ma dojść do ustalenia sposobu, w jaki kreślimy plany przedmiotów; chodzi tu zatem o podstawowe pojęcie planu. — Część druga dotyczy wyłącznie nauki o podziałce. Wprowadzamy tu łącznie pojęcie podziałki liczbowej oraz wykreślanie podziałki linjowej, mimo iż rzecz wydaje się być dość trudna. Jednakże kwestji poznania podziałki linjowej nie możemy zaniedbać, gdyż z jednej strony wszelkie plany i mapy są zaopatrzone w obie podziałki, z drugiej zaś podziałka linjowa odpowiada zasadzie przestrzenności, zasadzie *par excellence* geograficznej, a wreszcie podziałka linjowa będzie nam ogromnie potrzebna dla pomiarów na mapie i dla zrozumienia przez dzieci, iż mapa jest pomniejszonym obrazem rzeczywistego krajobrazu. Znajomość podziałki linjowej okaże się również potrzebna już w toku szkicowania krajobrazu. — Trzecia część lekcji dotyczy planów pomniejszonych i dlatego uważam, że to zagadnienie nie wymaga już komentarzy.

Ważnem zagadnieniem, czasami tu i ówdzie w toku poszczególnych lekcyj pomijanem, jest należyte wykorzystanie treści podręcznika oraz interpretacja rysunków i fotografij, w podręcz-

niku zamieszczonych. Ten szczegół uważamy za potrzebne podkreślić. Również ważnem zagadnieniem jest opracowywanie ćwiczeń geograficznych w toku rocznej pracy. Niestety zdarza się często, że Koledzy, uczący geografji w szkołach powszechnych, zaniedbują utrwalania swych wysiłków przez dokładne opracowywanie ćwiczeń. Ćwiczenia można wybierać z podręcznika, można je także uzupełniać lub zmieniać, lecz musimy je prowadzić. Obecnie już na żadnym poziomie nauczania geografji nie uznajemy tego nauczania bez konsekwentnego prowadzenia ćwiczeń, czy też bez dokładnego zaznajamiania uczniów z przyrządami geograficznemi.

I dlatego autor uważa za konieczne podkreślić wagę ćwiczeń przez zastrzeżenie im miejsca w toku jednostki lekcyjnej.

Leszno (woj. poznańskie). M. Mścisz.

JĘZYK POLSKI.

Pozwólcie, Panowie, młodzieży szkolnej tak mówić i pisać, jak piszą najwybitniejsi współcześni mistrze słowa).*

IV

Wieczora czy *wieczoru*?

Z. R. zapytuje się redakcji pewnego czasopisma: „Jak należy mówić: zimowego *wieczora* czy *wieczoru*? każdego *wieczora* czy *wieczoru*?“ Odpowiedź redakcji: „Jest rzeczą powszechnie znaną, iż wyraz *wieczór*, użyty w znaczeniu „schyłku dnia“, ma w 2 przyp. l. p. zakończenie *a (wieczora)*, jeżeli zaś oznacza „zabawę wieczorną“, to kończy się na *u (wieczoru)* — przeto forma *wieczoru* w podanych wyżej przykładach jest stanowczo błędna. Pouczy Pana o tem każdy elementarny podręcznik szkolny“.

Powszechny zwyczaj językowy poucza nas o czem innem.

H. Sienkiewicz: „pewnego *wieczoru* ..“ — „wczorajszego *wieczoru*...“ „pewnego *wieczoru* sprzeczali się...“ — „Drugiego więc *wieczoru* po odebraniu listu“..— „byli zeszłego *wieczoru* w teatrze...“ — „nie dostał się tego *wieczoru* do zamku...“ St. Żeromski: „zmrok *wieczoru*...“ Wł. Reymont: „w mrokach *wieczoru*...“ — „spokój niedzielnego *wieczoru*...“ B. Prus: „Tego jeszcze *wieczoru*“... — „Pewnego zimowego *wieczoru*...“ — „Jednego *wieczoru* usłyszeli krzyk...“ — „Pomimo późnego *wieczoru*...“ J. Weyssenhoff: „ciche powietrze *wieczoru*...“ — „łagodne oświetlenie *wieczoru*..“. W. Sieroszewski: „Ostatni raz tego *wieczoru*...“ — „pewnego *wieczoru*..“

Posiadam jeszcze sto kilkanaście innych tego rodzaju przykładów. Okazuje się, że powszechnie znane rzeczy opierają się niekiedy na nieznajomości rzeczy.

Więc pozwólcie, Panowie, młodzieży szkolnej uczyć się podczas długiego, zimowego *wieczoru* i poprawcie sakramentalną formułkę „wieczorną“ w podręcznikach gramatycznych.

Wskazówka, zgodna z panującym zwyczajem: *wieczór* (zabawa wieczorna, przyjęcie wieczorne) 2. przyp. *wieczoru ; wieczór* (początek nocy) *wieczoru* albo *wieczora*. Ponieważ mówią powszechnie: do wieczora, od wieczora, z wieczora, np od rana do wieczora, od wieczora do północy, wczoraj z wieczora, — więc należy stosować się do panującego zwyczaju. — Szczegóły w mojej rozprawce, zamieszczonej w *Języku Polskim*, 1931, str. 53.

Lwów. Artur Passendorfer.

---

*) Zob. uwagi, zamieszczone na wstępie I rozprawki (Nr. 9, str. 339).

WYCINKI.

Zaniedbana a niezbędna nauka.

„Opanowujemy coraz bardziej siły przyrody, ponieważ ją poznajemy. Nie opanowujemy życia społecznego, ponieważ go nie znamy".

Zdanie to, wyczytane w ostatnich „Podsłuchach" Lucjana Jemioły, uderzyło mnie swą trafnością i głęboką prawdą w niem zawartą. Rzucone nawiasowo w odcinku, w którym było więcej podobnych uwag o kwestjach równie doniosłych, zasługuje — mojem zdaniem — na to, by je poprzeć nowemi argumentami i polecić rozwadze czytelników, tych zwłaszcza, którzy się zajmują wychowaniem młodzieży, a dla reform wychowawczych snują plany i wykreślają drogi.

Szkoły ogólno-kształcące mają na celu przygotowanie młodzieży do życia, a nie zawsze do dalszych studjów. Wszyscy uczą się w nich wielu takich rzeczy, jakie tylko niektórym z nich będą potrzebne. W jednej z książek angielskich, wydanej w Ameryce, a poświęconej zagadnieniom wychowawczym, znalazłam uwagę tak prostą, że poprostu zdziwiło mnie, czemu ona nie każdemu przychodzi do głowy: Zagadnienia przyrodnicze musimy z konieczności pozostawiać specjalistom. Nikt nie kusi się o rozwiązywanie ich samodzielnie. Gdy chodzi o pielęgnowanie kwiatów, radzimy się ogrodnika; gdy chodzi o zdrowie własne lub rodziny, zasięgamy rady lekarza. Natomiast zagadnienia ekonomiczne i społeczne każdy zmuszony jest codziennie rozwiązywać sam — nie mając do tego najmniejszego przygotowania.

Już nie mówiąc nawet o tak szerokich zagadnieniach, jak wspomniana przez Jemiołę walka klas, każdy ma przecież codziennie do czynienia z takiemi zjawiskami, jak taniość lub drożyzna, tj. wzrost i spadek cen, jak handel, kredyt, pieniądz, podatek, cło. Każdy staje się producentem i konsumentem, marzy o bogactwie, skarży się na biedę, szuka zysków, unika strat a wreszcie prócz gospodarki własnej ma, jako obywatel wolnego państwa, udział i wpływ w gospodarce publicznej. Czy jednak ktokolwiek otrzymał zamłodu objaśnienia tak elementarne, jak np. czem jest pieniądz lub od czego zawisła jego wartość i siła nabywcza? Jak powstaje, rośnie i upada bogactwo? Co to jest kapitał i czem się tłumaczy to, że on daje procent? Przecież dla olbrzymiej większości przeciętnych inteligentów i półinteligentów — (nie mówiąc już o masach nieoświeconych) wyraz „bogactwo", znaczy ni mniej ni więcej — tylko „dużo pieniędzy" i trzeba było aż tak katastrofalnego przeżycia, jak nasza powojenna inflacja, by szeroki ogół przekonał się, że można i ubóstwo obliczać na miljony, że wartość pieniądza jest zmienna, czasem staje się fikcją, że w pewnych

okolicznościach nakazem oszczędności staje się nie chować pieniędzy, lecz je masowo wydawać, nawet na rzeczy niekoniecznie potrzebne ale mające wartość bardziej ustaloną, np. złote zegarki lub srebrne łyżki.

Jak dalece powszechna ignorancja najelementarniejszych prawd ekonomicznych przyczyniła się do kryzysów gospodarczych, jakie przeżyliśmy (a może poniekąd i do tego, jaki przeżywamy) — można się było przekonać z toku obrad w naszych sejmach. Gdy pierwsi ministrowie skarbu wygłaszali swoje exposé w izbie przy ulicy Wiejskiej, posłowie hurmem ruszyli z miejsc i szli do bufetu, ponieważ temat był dla nich niewymownie nudny. Następnie wracali i uchwalali reformę rolną, ustawy ograniczające czas pracy, ubezpieczania robotnicze, fundusze na bezroboczych — absolutnie nie pytając, skąd na to wziąć pieniędzy. Rząd będzie miał tyle pieniędzy, ile ich sfabrykuje — sądzili. Dopiero gdy skutki tej fabrykacji dały się wszystkim we znaki i wzbudziły trwogę, uchwalono niemal nieograniczone pełnomocnictwa dla rządu, a następnie w chwalebnej lecz cokolwiek przesadnej gorliwości napełniania skarbu prawdziwemi pieniędzmi, zaczęto uchwalać wszelkie podatki, jakich tylko zażądano, znowu nie zastanawiając się nad tem, skąd kraj na to znajdzie pieniądze.

Zupełnie taka sama metoda postępowania, drogą prób i pomyłek, zaznaczyła się i w innych dziedzinach, nietylko w gospodarczej. Oprócz inflacji pieniędzy poznaliśmy i inflację praw, a raczej dekretów z mocą ustawy. Trudno mi wierzyć, aby wśród najbieglejszych prawników, najgorliwszych i najsumienniejszych urzędników znalazł się choć jeden, który te wszystkie ustawy, dekrety, rozporządzenia wykonawcze itp. zna i pamięta, a zatem ściśle stosować może w każdym poszczególnym przypadku. Mam — wyznaję szczerze — poważne wątpliwości, czy je wszystkie istotnie stosować można, czy jedne nie przeczą drugim lub ich nie wykluczają, czy mieszczą się one w ramach ustawy zasadniczej tj. Konstytucji, czy tych ram nie rozsadzają. Przypuszczam, że ogromną zasługę mieliby ci, którzy przeprowadziliby ścisłą rewizję całego tego stosu papierów, skonfrontowali paragraf z paragrafem, artykuł z artykułem i usunęli to wszystko, co stało się już makulaturą lub było nią od samego początku, bo nie weszło w życie jako niewykonalne, lub nie ma mocy prawnej, bo przeczy samemu pojęciu prawa.

Szeroki ogół, nawet ten ogól, który kończył szkoły i zdawał egzaminy, ma u nas tyle pojęcia o prawie, o porządku prawnym, o konstytucji, o ustroju państwowym, ile o wartości pieniędzy, o bogactwie, kredycie itp. Zwłaszcza stosuje się to do tych obywateli, którzy żyli przed wojną światową pod rządami rosyjskiemi, więc nawet poglądowo nie mogli się zaznajomić z prawem

stosowanem w życiu*). Rozkaz i zakaz są dla niego synonimem prawa, jeśli tylko ten, kto rozkazy i zakazy wydaje, ma dość siły, by wymusić posłuch. To, co zbyt pochopnie niektórzy piętnują jako zanik zmysłu moralnego, upadek i rozkład moralny — nieraz bierze poprostu początek w nieuctwie.

Tak jest, Jemioła ma zupełną rację. **Trzeba uczyć się zamłodu myśleć o kwestjach społecznych** — aby nie reagować na nie potem nerwami, odruchami i żółcią.

(Kurjer Warszawski). I. Moszczeńska.

*

O żywszą historję.

Ważną byłoby rzeczą dla ruchu umysłowego zreformować nauczanie historji. Ważna byłaby to data w dziejach naszej kultury.

Przedewszystkiem należy to zrobić, jeżeli chce się, aby młodzieniec, wchodzący w życie, znał historję czasów ostatnich.

Wielka wojna to już historją, już historją to, co po niej nastąpiło. Jeżeli pewną ilość kart temu się poświęca, to trzebaby ująć taką samą dawnym czasom. A historja przecież wciąż rośnie, i jest rzeczą, doprawdy, śmieszną, aby uważać za historję tylko to, co jest odleżałe, t. j. o czem można wypowiedzieć t. zw. sąd historyczny. Historja powinna nas wprowadzać w życie spółczesne, i granica jej do tego życia spółczesnego jak najbliżej powinna być przysunięta.

W dalszym ciągu historja powinna z życiem związana być tak, aby to, co w niem się dzieje, w ciągłości swojej t. j. historycznie było zrozumiałe.

Np. w wieku XIX-tym, w okresie konsolidowania się demokracji i form parlamentarno-konstytucyjnego życia, najbardziej orjentującemi rzeczami było tworzenie się stanów, uszczuplanie na ich rzecz władzy królewskiej, likwidowanie się feudalizmu itd.

Dziś teraźniejszość swoją rozumie ten, kto punkt ciężkości studjów historycznych przenosi na politykę światową, na politykę kolonizacyjną, na tworzenie się, na siłę społeczną własności, na kształcenie się przemysłu i rolę w nim maszyny, na systemy monetarne itd.

Orjentacyjne wiązanie przeszłości z teraźniejszością ma swoje ogromne wychowawcze znaczenie, nie w rozumieniu szukania w przeszłości wzorów, ale w rozumieniu inteligentnego rozpatry-

---

*) Mniej wiecej 50 lat temu, w dobie rozkwitu pozytywizmu, który dla socjologji i ekonomji rozbudził żywe zainteresowanie, próbowano i u nas uzupełnić program ogólnego wykształcenia w tym kierunku, wprowadzając do niego „nauki społeczne“, czyli propodeutykę ekonomji i socjologji. Reforma ta zaznaczyła się tylko w nauczaniu tajnem na pensjach żeńskich. Wszystkie dziś żyjące rówieśnice moje, które z tych wykładów korzystały, mogłyby stwierdzić ogromną użyteczność tej nauki w dalszem swem życiu.

wania stających przed człowiekiem zagadnień. Zresztą w życie wchodzą coraz to większe masy, które naprawdę nic wspólnego nie mają z dworami Walezjuszów i marjażami Henryków, a dla których historję uczynić trzeba interesującą i trzeba je z nia złączyć, jeżeli nie chce się dojść do stosowanego już idjotyzmu rozpatrywania przez nie całej przeszłości z punktu widzenia walki klasowej.

Wojny mają wprawdzie swoje głębokie i różnorodne przyczyny, nie należy jednak zamykać oczu na to, że wśród przyczyn natury psychicznej znalazłoby się także miejsce dla dzisiejszych metod nauczania historji.

Jakże wiele w jej woluminach poświęcono kart bohaterstwu oręża! Jakże mało bohaterstwu pracy!

Dziwną jest rzeczą, że Liga Narodów, która posiada tyle biur i takie zasoby pieniężne, i ma w swem posiadaniu materjały całego spółczesnego życia, nie powzięła inicjatywy opracowania wielkiej nowożytnej historji narodów, którąby była podstawą jej pokojowej ideologji. Czyż nie byłoby to wspaniałe, propagandowe i naukowe zarazem dzieło, któreby podniosło autorytet tej instytucji, mającej zapobiegać międzynarodowym konfliktom?

Ale coby się stało z tem wszystkiem, czego nas tak skwapliwie uczono dotąd? Czy ma przepaść koloryt dziejów, czy mają umrzeć w pamięci indywidualności dziejowe?

Czybyś chciał, zapyta mnie ktoś, aby nasze dzieci nie wiedziały nic o naszych królach i naszych rycerzach?

Nie! Wcalebym tego nie chciał.

Ale, po pierwsze, ja wcale tego nie propaguje, pragnę jedynie, aby umysłów nie obciążano faktami i sprawami małego znaczenia, i kosztem faktów i spraw donioślejszych.

Po drugie historyk-specjalista zawsze niemi zajmować się będzie, więc nie umrą i nie zaginą.

A po trzecie, od czegóż jest powieść historyczna? Co bardziej, jeżeli nie ona wskrzesza koloryt i żyć każe postaciom dziejowym? I jakże często uczone historje polityczne i wojenne są tylko złą powieścią? A dobra powieść, w porównaniu z niemi, doskonałą historją?

Niech nikomu z przerażenia włosy na głowie naukowej nie stają, bo rzecz jest dowiedziona.

Odkąd w Polsce powszechnie, nie pomiędzy uczonymi i statystami, ale powszechnie wśród sfer oświeconych, zaczęto znać polską historją? Odtąd, gdy Juljan Ursyn Niemcewicz napisał *Śpiewy Historyczne*.

Nie mogłem nigdy zrozumieć, dlaczego on jako literat, taką czcią był otoczony. Rzeczy jego są nudne, myślowo ubogie,

artystycznie bez wartości, i, co najważniejsza, żadnego nie wytrzymują porównania z spółczesnemi sobie innych autorów utworami. A jednak był to niemal książę poetów!

Dlaczego?

Dlatego, że odpowiedział powszechnej potrzebie, pisząc swoje *Śpiewy Historyczne*. W owej epoce, gdzie deklamacja była modna, uczono się tych wierszyków napamięć. Z nich dowiadywano się o „Helenie w stroju niedbałym, cisnącej Leszka do łona" i o wojewodzie Goworku. Inaczej, ktoby tam wiedział o jakiejś Helenie! Niemcewicz historję Polski spopularyzował, wszystkich jej napamięć nauczył.

A umielibyśmy później historję, gdyby Kraszewski nie napisał swego cyklu powieści od Ziemowitów aż do Poniatowskiego i dalej? A stałyby się nam bliskie czasy konfederacji barskiej bez Kaczkowskiego? A czemże byłby dla nas wiek XVII bez Sienkiewicza?

Jeżeli ktoś z tych czytelników rzucił się później do Szajnochy, do Kubali itd., to najczęściej dlatego, że Sienkiewicza czytał. Sami Francuzi mówią — powołuję się w tym względzie na *Historję cywilizacji* Rimbauda — że szerokie masy francuskie historja przeniknęła dopiero przez Dumasa. A czem, jako popularyzator historji, dla całej Europy był Walter Scott! Bez tych pisarzów historję znaliby tylko uczeni, a uczniowie zapominaliby ją z chwilą opuszczenia ławy szkolnej.

Tylko, naturalnie, nie należy z tych dzieł czynić obowiązkowych lektur i rozciągać je, dla analizy, na szkolnych katedrach. Najlepiej i z największem zajęciem czyta się zawsze rzeczy te, które czyta się z własnej chęci.

(Kurjer Warszawski). Stanisław Szpotański.

*

Walka z fikcjami.*)

Zagadnienie stosunku szkoły średniej do literatury, a więc ostatecznie stosunku życia do literatury i literatury do życia, jest wiecznie aktualne i nigdy nie może być rozstrzygnięte ostatecznie. Trzeba tę sprawę stale mieć na oku i rozstrzygać ją bezustannie.

Literatura nie jest wielkością stałą i niezmienną, a programy szkolne nie są podręcznikami dogmatyki. Zmienia się życie, przeobraża się literatura, przekształca się szkoła. Jeśli szkoła ma spełnić swoje wielkie zadanie, to nie może zanadto oddalać się od życia i nie może stosunku swego do literatury opierać na rutynie, oportunizmie i tradycji.

Przy układaniu programów wykładu literatury głos powinni mieć nietylko jej konserwatorowie: historycy i filologowie, ale

*) Głos dyskusyjny w sprawie literatury w szkole średniej, poruszonej przez Kadena-Bandrowskiego.

przedewszystkiem jej twórcy. Oni też powinni być dopuszczeni do wykładu w szkole, jeśli chodzi o to, aby uczeń zapalał się od żywej treści i żywego słowa. Rutyna programowego preparowania dzieł sztuki pisarskiej nuży, nudzi, gasi entuzjazm i zniechęca do literatury. — — — — — — — — — — — — — — — —

Ale zarazem zarysowuje się całokształt możliwych konfliktów między pedagogiem a twórcą. Prawdziwy twórca wyprzedza życie, wskazuje mu nowe cele, toruje drogi nowym ideom, to znaczy, że uczy się bezustannie. Każdy pisarz wie, jak mu trudno wracać do tego, co w sobie w taki, czy inny sposób przezwyciężył. Na dawne książki swoje, choćby się cieszyły dużem powodzeniem, spogląda jak na coś obcego sobie i dalekiego.

Natomiast pedagog, chociaż teoretycznie także ma się wciąż uczyć, nastawiony jest konserwatywnie i rutynicznie. Jego troską najważniejszą jest nauczanie innych, a nie nauczanie siebie. Sprawa nauczania niesie z sobą to, że wyłącza się wszystkie pierwiastki żywotnych i twórczych wątpliwości, że zacieśnia się krąg wiadomości do szczupłej liczby rzeczy pewnych, murowanych czyli nieruchomych. Pedagog i artysta to teza i antyteza, ich współpraca mogłaby dać niespodziewanie ciekawą syntezę.

Każde z twierdzeń Kadena-Bandrowskiego możnaby uzasadnić dziesiątkami mocnych faktów, gdyby zachodziła potrzeba po temu. Bo cóż można powiedzieć przeciwko takim jego słowom: „Nie trzeba chyba nikomu tłumaczyć, że pogląd historyków przedwojennych literatury naszej, wypowiadany do roku 1914, mógłby i powinienby ulec wielkim zmianom, po tem wszystkiem, na co patrzyliśmy i co się działo w Polsce od roku 1914 aż do ostatnich chwil.“ Ta zmiana poglądów jest koniecznością. Odczuliby ją nietylko historycy, lecz i czytelnicy, jako wyzwolenie. Zdajmy sobie sprawę z faktu, że cudze panowanie przyniosło z sobą zjawiska, które jeszcze dzisiaj obciążają nas fatalnie.

Nasz mesjanizm razem z wielokształtnym i wieloimiennym romantyzmem tworzy system fikcyj idealistycznych, któremi ratowaliśmy się przed uciskiem banalnego faktu niewoli. Stawaliśmy się samozwańczym Chrystusem narodów, retoryczną fikcją, do której można było przyczepić nadzieję zmartwychwstania. Wiemy aż nadto dobrze, że ta pocieszycielska retoryka nikogo nie przekonywała i że każdy byłby się łatwo zrzekł mesjaństwa za najpowszedniejszą postać wolności.

Ale mistycyzm ten, podchwycony przez genjalnych poetów, otrzymał wyraz tak potężny, iż zajął miejsce centralne w całej literaturze polskiej i przez kult dla wielkich romantyków stał się

kultem romantyzmu. Odtąd czynnik irracjonalny, patetyczny, przesycony mirakulistyczną liryką, tworzy stały remanent dziejów naszej literatury, z którym nikt nie śmie zerwać i który wszyscy zagadują jak mogą.

We *Współczesnej literaturze polskiej* Feldmana czytamy zaraz na wstępie: „Rok 1863 jest spełnieniem testamentu, a zarazem likwidacją wielkiej poezji romantycznej polskiej. Czem była ona dla Polski? Jeżeli według Mickiewicza, cała literatura polska wyrosła z tego jednego słowa: ojczyzna, to romantyzm był tej ojczyzny duchem nieśmiertelnym. Jego moc: wieczysty pęd uczucia i woli, przezwyciężający daną rzeczywistość, tworzy najwspanialsze karty dziejów Polski..." itd.

Cała ta retoryka była kiedyś zrozumiała, dzisiaj jest już tylko retoryką. Nauczyliśmy się pytać: Jaka ojczyzna? Co za uczucie i jaka wola? „Przezwyciężający daną rzeczywistość..." A więc nie każdą, tylko „daną", to jest fatalną i smutną, bo dzisiejszej rzeczywistości, chociaż jest ona najeżona trudnościami i przeciwieństwami, „przezwyciężać" romantyzmem nie będziemy, a to dlatego, że trudności i przeciwieństwa możemy pokonywać w sposób realistyczny, powszedni, nieromantyczny, niefikcyjny. Już nie chcemy figurować jako Chrystus narodów, który trzeciego dnia zmartwychwstanie, ale godzimy się z radością być jednym z wielu narodów świata, korzystającym z wolności i chętnie dźwigającym obowiązki ludzkości, zwykłe i powszednie.

Nawet trzeźwy i realistycznie myślący Brzozowski popadał w retoryczne zakłopotanie, gdy zaczynał mówić o romantyzmie. „Romantyzm polski jest światłością widzącą, jest radosnem zachwyceniem tej wiedzy i tego widzenia w Słowackim, jest ich spokojem w Norwidzie. Norwid to otchłań światła, zbyt niezmącona, by już nawet wybuchem radości być nie miała..." itd. A więc „światłość widząca", „radosne zachwycenie wiedzy i widzenia", „otchłań światła". Tylko w taki sposób można było mówić o rzeczach nierealnych, nieistniejących, tworzących systemat fikcyj. „Niema nic, coby poza Słowem być miało, więc skoro sprawę Słowa czynimy, czyńmy ją wszędzie... Polski odrodzenie musi być wcieleniem Słowa w świat dziejów". — „Ojczyzna — to czystość duchowa ludzi do niej należących. Polak, gdy czystym, wiernym sobie pozostaje — tworzy Polskę..."

Co oznacza ta retoryka? Ratowanie się przed rozpaczą, interpretowanie niewoli w sensie wybraństwa i pierwszeństwa, odwracanie hierarchji faktów i zjawisk. Rozumiemy to i z całej duszy współczujemy tym, którzy już nie mieli nic prócz Słowa przez duże *S*, jego wcieleń nie wiadomo jakich i praktyk ascetycznych na niby. Na szczęście była to ideologja garsteczki ludzi; miljony zdrowego ludu nie wiedziały o tych paraliżujących fikcjach zgoła nic

Sprawa staje się niebezpieczną w chwili, gdy klasyczny wytwór choroby społeczeństwa przedostaje się do szkoły jako historjozofja narodu wybranego. Romantyzm z mesjanizmem uczył anarchji, a w każdym razie nie uznawał tych praw, które rządzą życiem narodów. My pokolenie z przed wielkiej wojny, my ludzie przeróżnych okupacyj, walki o Lwów, wojny bolszewickiej i świadkowie budowania Gdyni, widzimy całkiem wyraźnie, że przestarzałe nastawienia historjozoficzne są nietylko nieprawdziwe, ale groźne.

Z systematami fikcyj trzeba skończyć. Głos Kadena-Bandrowskiego świadczy, że w pisarzu współczesnym przesila się franciszkańska abnegacja i bierność. Artysta nie chce być biernym świadkiem tego, co robią inni, nie chce czynić li tylko jakąś fikcyjną „sprawę Słowa" dla słowa, ale niem, jako narzędziem przeobraża życie, uwspółcześnia je, wyprowadza z cieplarnianych zacisz na zdrowe przewiewy światowe. Oto jeden z punktów, któremi myśl jego wiąże się mocno z życiem powszedniem. Każde inne z jego twierdzeń i napomknięć można rozwinąć w sposób podobny i uzasadnić wszechstronnie.

W Danji uczniowie wyższych klas czytają z nauczycielami dzienniki i roztrząsają zagadnienia polityczne, społeczne, ekonomiczne. U nas fikcje idealistyczne, nie odpowiadające niczemu i będące przelewaniem z pustego w próżne, winny ustąpić zdrowemu realistycznemu pojmowaniu świata. Uczeń szkoły średniej czy słuchacz uniwersytetu musi zyskiwać postawę wobec życia uczciwą i rzetelną. Nie pomniejszy to jego sił, ale je wzmoże i wskaże mu cele realniejsze od chrystusowania narodom, czy choćby przedmurzowania Zachodowi.

Jak nauczać literatury i języka polskiego, to wskaże życie samo, gdy się ustali preliminarja, czego się chce od życia i czego od literatury. Przy nauce języka nie najważniejszą jest sprawą, jak się mówi, ale *co* się danym językiem mówi, czyli *co* się przy jego pomocy robi. Łaciny, francuskiego, angielskiego uczymy się nie dla upodobań semazjologicznych czy fonetycznych, ale dla tych wartości realnych, jakie w tych językach są zawarte.

Wartości fikcyjnych i romantycznych już dzisiaj nikt nie chce. Rewizja historjozofji i literatury w szkole, do której nawołuje Kaden, jest taką samą koniecznością, jak budowanie nowych linij kolejowych i Gdyni, a nawet ważniejszą, bo w wyniku tej rewizji ukazuje się wielkie bogactwo nowego życia polskiego.

(Gazeta Polska.) P. Hulka-Laskowski

PRZEGLĄD CZASOPISM.

W sprawie prenumeraty, egzemplarzy okaz. wzgl. nabycia poszczególnych zeszytów niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

CHOWANNA (Katowice, ul. św. Marka 5 II).

Nr. 2 (1931). *St. Szuman* O stosunkach czynności leczenia. — *M. Ziemnowicz* Zagadnienie szkolnictwa średniego w Polsce. — *A. Kłodziński* O uzgodnienie metody nauczania z materjałem historycznym. — *R. Taubenszlag* Młodzież szkolna a samorząd uczniowski.

CZASOPISMO PRZYRODNICZE (Łódź, Muzeum Przyrodnicze, Park Sienkiewicza).

Nr. 3—4 (1931). *K. Demel* Kilka uwag o badaniu zespołowego życia zwierząt. — *P. Ordyński* Wyprawa J. Toeplitz-Mrozowskiej na Pamiry. — *J. E. Iwiński* Regjonalne użytkowanie krzemieni. — *A. Moszyński* O nienormalnem ukształtowaniu dzioba u gawrona. — *H. Brynerówna* Ciśnienie atmosferyczne i prawo Boyle'a — Mariotte'a. — *J. Zerndt* Zagadnienie łupliwości minerałów. — *H. Jarmolińska* Nad brzegami naszego morza.

Nr. 5—6 (1931). *J. E. Iwiński* Stalaktytowe jaskinie Dementowskie w Czechosłowacji. — *Dr. Biszhoff* Kształcenie oka jako środek wychowawczy. — *K. Hessówna* Rysunek w nauczaniu przyrody żywej. — *W. Karpowiczówna* Próba realizacji systemu daltońskiego na lekcjach zoologji i botaniki. — *E. Dokowski* Badanie środków pokarmowych w dostosowaniu do nauczania szkolnego. — *E. Jarmulski* Artykuły przyrodnicze w czasopismach pedagogicznych.

ILUSTRACJA SZKOLNA (Warszawa, ul. Świętokrzyska 18).

Serja XXIII (wrzesień 1931). Uczta u Bolesława Chrobrego w Gnieźnie. — Oblężenie Głogowa. — Życie w klastorze (wiek XIII) — Pasowanie na rycerza.

Serja XXIV (październik 1931). Rycerstwo polskie XIV w. — Średniowieczny zamek rycerski. — Komnata w zamku magnackim (XIV w.). — Napad krzyżaków na wieś pruską.

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).

Nr. 4 (lipiec-sierpień 1931). *K. Nitsch* Nowe zasady dzielenia wyrazów Polskiej Akademji Umiejętności. — *St. Jodłowski* Z zagadnień związanych z nauczaniem gramatyki polskiej. — *T. Sinki* W sprawie t. zw. części mowy. — *B. Moroń* Uwagi nad używaniem zaimków osobowych przy formach osobowych czasownika. — *A. Tomaszewski: Swojak.* — *K. Nitsch* Jeszcze *stary pryk.* — *J. Birkenmajer* Próbka gwary warszawskiej. — *W. Taszycki* Bulla z r. 1136 w interpretacji dra M. Gumowskiego. — *J. Birkenmajer* Czy *ten ostatni* jest germanizmem? — *T. Estreicher* Jeszcze o *witaminy.*

Nr. 5 (wrzesień-październik 1931). *M. Szukiewicz* Protest przeciw skrótowcom. — *K. Stadtmüller* Program prac nad polskiem i słowiańskiem słownictwem technicznem. — *T. Milewski* Pol. *dziś* i formy pokrewne. — *T. Lehr-Spławiński* Starop. i gwarowe *dzisia.* — *J. Morawski: lajirynda.* — *K. Nitsch* i *S. Friedeker* O dobre przekłady na język polski. — *I. Wiśniewski* W sprawie określeń zawodów w odniesieniu do kobiet. (I.) — *K. Nitsch* Fotografika.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 4 (październik 1931). *B. Suchodolski* Idea postępu. (Dok.) *T. Mikułowski* Ankieta w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. (Dok.) — *I. Stein* W sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. — *Ks. P. Chojnacki* O doniosłości niektórych funkcyj psychicznych dla wychowania. — *F. Śniehota* Charakter i typy jedynaków. (Dok.)

MIESIĘCZNIK KATECH. I WYCH. (Warszawa, ul. Senatorska 31).

Nr. 6—7 (sierpień-wrzesień 1931). *Ks. W. Karasiewicz* Cel wychowania. — *Ks. K. Thullie* Rousseau redivivus.

Nr. 8 (październik 1931). *O. J. Woroniecki* Z. K. Nova et vetera. — *Ks. H. Weryński* Po ważnym zjeździe. — Zjazd pedagogów słowiańskich.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Świeżego 7).

Nr. 8—9 (sierpień-wrzesień 1931). *R Taubenszlag* Samorząd uczniowski a nauczycielstwo. — *I. Kaleta* Zagadnienie woli w świetle nowoczesnej psychologji. — *I. Kiken* Demokracja w dziedzinie szkolnictwa. — *K. Guńka* Z metodyki ortografji. — Wychowanie fizyczne w szkołach krajów bałtyckich.

Nr. 10 (październik 1931). Typy uczniów (według dra Kuchty). — *H. Hahn* Z przeżyć młodego nauczyciela. — *St. Stendig* Młodzież szkolna a drobne kradzieże. — Liga Nowego Wychowania. — *T. Lesiak* Nowa szkoła doświadczalna na Wołyniu. — *A. M.* Warszawskie osiedle szkolne w Mieni Mazowieckiej. — *A. N.* Gimnazjum polskie w Bielsku.

MUZYKA W SZKOLE (Warszawa. ul. Francuska 5).

Nr. 1 (wrzesień 1931). *K. Hławiczka* Nasz szkolny repertuar chóralny. — *W. Chadrys* Muzyczno-pedagogiczny kurs informacyjny w Berlinie. — *K. Hławiczka* Anglo-amerykańska konferencja muzyczno-pedagogiczna w Lausanne.

MUZEUM (Lwów, Łyczakowska 5).

Nr. 4 (1931). *L. Jaxa-Bykowski* Indywidualność ucznia. — *J. Kuchta* Książka zakazana. (II.) — *K. Sołtysik* Zagadnienie wojny w etycznem wychowaniu młodzieży. — *W. M. Kozłowski* Międzynarodowe i dydaktyczne walory łaciny uproszczonej.

NAUCZYCIEL GŁUCHONIEMYCH I NIEWIDOMYCH (Warszawa, pl. Trzech Krzyży 4/6).

Nr. 3 (lipiec-wrzesień 1931). *J. Pawłowczak* Opieka nad głuchoniemymi w b. prowincji Poznańskiej. — *A. Manczarski* Nowe kierunki w nauczaniu i wpływ ich na nauczanie głuchoniemych. — *Cz. Lorkiewicz* Tłumacz głuchoniemych. — *J. Pawłowczak* Usuwanie głosu falsetowego u głuchoniemych.

NAUCZYCIEL POMORSKI (Grudziądz, Rynek 15).

Nr. 7 (wrzesień 1931). *H. Amrogowiczówna* Idealizm i utylitaryzm w nauce szkolnej. — *X. J.* i *W. J.* Idea misyjna i jej realizacja w szkole. — *M. Ryczakowicz* Metody badań psychologicznych.

OGNIWO (Warszawa, Chmielna 49 m. 3).

Nr. 7 (wrzesień 1931). *M. Orłow* Kryzys gospodarczy a wychowanie. — *T. Paczkowski* Pokłosie systemu. — *St. Drzewiecki* Kino a młodzież. — *A. Żebrowska* „Migawki szkolne". — *I. Myślicki* Propodeutyka filozofji w szkole średniej.

OPIEKA NAD DZIECKIEM (Warszawa, ul. Jasna 11).

Nr. 7—8 (lipiec-sierpień 1931). *J. Bogdanowicz* Szpitale dziecięce a psychika dziecka. — *K. Górski* W sprawie opieki nad dziećmi upośledzonemi psychicznie i epileptykami.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 23).

Nr. 7 (wrzesień 1931). *W. Gałecki* Wychowanie państwowe. — *St. Kopczyński* Higjena szkolna i wychowanie fizyczne na posiedzeniach lekarzy szkolnych w Ministerstwie W. R. i O. P. w latach 1920—1930. (C. d.) — *St. Ciesielska-Borkowska* Dwa krańce szkolnictwa hiszpańskiego.

PEDAGOGJUM (Kraków, ul. Straszewskiego 22 II).

Nr. 7 (wrzesień 1931). *St. Kowalski* Palący problem. — *St. Tync* Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych we Francji. (I.) — *Elel* Po pierwszym roku. — *L. Langholz* O nauczaniu pedagogiki na kursie V.

POKŁOSIE SZKOLNE (Płock, pl. Kanoniczny 4).

Nr. 1 (wrzesień 1931). *I. Bernstein* Zasadnicze problemy psychotechniki zagranicą i u nas. — *I. Bernstein* Wybór zawodu w świetle analizy psychologicznej. — *Z. Gryń* Wychowawcze wartości kinoteatru i teatru szkolnego. (C. d.)

POLONISTA (Warszawa. Nowy Świat 23/25).

Nr. 5—6 (lipiec-sierpień 1931). *J. Wuttkowa* Czytelnictwo dzieci w świetle nowych badań. — *St. Tync* Czytanki polskie w szkołach powszechnych. — *Z. Niemojewska-Gruszczyńska* Próba realnego rozwiązania zagadnienia polonistyki w szkole średniej. — *I. Rosenhekówna* Wypracowania domowe w klasach wyższych. — *L. Langholz* Współpraca polonisty z nauczycielem przedmiotów pedagogicznych.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 22 (12 września 1931). Wobec redukcyj osobowych. — Bolesne rozmyślania. (I.) — *W. Gottlieb* Muzea szkolne. — *B. Jeziorski* Jak się bronić. (I.) — *H. T.* Wychowanie narodowe a państwowe.

Nr. 23 (19 września 1931). Bolesne rozmyślania. (II.) — Kwalifikowanie szkół średnich prywatnych. — *F. Ileszicz* O seminarjach nauczycielskich w Jugosławji. — *A. R.* Słowiański Kongres Pedagogiczny. — *J. Kornecki* Szkolnictwo średnie z lat ostatnich w cyfrach. (I.) — *B. Jeziorski* Jak się bronić? (II.)

Nr. 24 (26 września 1931). *M. Tazbir* Nasza szkoła a dobór młodzieży (I.) — *J. Wojtanowicz* Nowy typ żeńskiej szkoły średniej w Austrji.

Nr. 25 (3 października 1931). *St. Sum* Szkoły prywatne a kryzys gospodarczy. — *M. Tazbir* Nasza szkoła a dobór młodzieży. (II.) — *A. Ryniewicz* XIII Kongres Międzynarodowy Nauczycieli Szkół Średnich. (I.) — *T. Drabczyk* O wychowaniu fizycznem młodzieży.

Nr. 26 (10 października 1931). W obliczu dnia. — *A. Ryniewicz* XIII Kongres Międzynarodowy Nauczycieli Szkół Średnich. (II.) — *S.* Drugi Zjazd Matematyków Polskich. — *St. Sosnkowski* Nowe próby metodyczne w nauczaniu historji.

Nr. 27 (17 października 1931). *R. Wex* Szkolnictwo prywatne w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. — *A. Ryniewicz* XIII Kongres Międzynarodowy Nauczycieli Szkół Średnich. (III.)

Nr. 28 (24 października 1931). *A. Ryniewicz* Kilka aktualnych zagadnień pedagogicznych.

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr. 573 (wrzesień 1931). *S. Micewicz* Wojna chemiczna. — *Sł. Kołaczkowski* Osobowość i postawa poetycka Fredry. — *S. Podoleński* Opieka społeczna nad dzieckiem i młodzieżą w Polsce. — *K. L. Koniński* Kwestja „Kultury ludowej". (Dok.) — *M. Niwiński* Przegląd polskiej literatury historycznej 1929—1930. — *F. Bielak* Dyskusje metodologiczne.

Nr. 574 (październik 1931). *A. Szymański* O odnowienie porządku społecznego. — *St. Bednarski* Na przełomie do historji szkolnictwa jezuickiego w Polsce. — *M. Niwiński* Przegląd polskiej literatury historycznej 1929—1930. (Dok.)

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22 III).

Nr. 7 (lipiec 1931). *P. Żukowski* Nie damy morza! — *J. Sulczyński* Starzy i młodzi w ziemi kieleckiej podczas wojny światowej. — *St. Wesołek* Obrazek z dziejów kultury niemieckiej XVIII w. — *A. Hłasko-Pawlicowa* Niewieście polonofilstwo z przed stu lat. — Materjały dla przyszłego historyka kultury naszej epoki.

Nr. 8 (sierpień 1931). *J. Ujda* Bizantynistyka zagranicą i w Polsce. — W petersburskim instytucie dla szlachetnie urodzonych panien przed 60 laty. — *Z. L.* i *A. T.* Bitwa pod Ostrołęką. — Z dziejów walki Prus Wschodnich z Brandenburgją.

Nr. 9 (wrzesień 1931). *Instytutka* W petersburskim instytucie dla szlachetnie urodzonych panien przed 60 laty. — *P. Żukowski* Pamiątki po Szymonie Konarskim w Muzeum Wileńskiego Tow. Przyjaciół Nauk. — *St. Wesołek* Wojna chłopska w Niemczech 1525 r. — *P. Żukowski* Życie średniowieczne. (I.) — Prawo azylu w Galji Merowingów. (II.) — Robin Hood. — Materjały dla przyszłego historyka kultury naszej epoki.

Nr. 10 (październik 1931). *Z. Dąbrowski* O rozwoju nauk ścisłych w Grecji starożytnej. — *P. Żukowski* Typowy Prusak. — *P. Ganżyński* Mało znany renegat. — *A. Hłasko-Pawlicowa* O współczesnej Bułgarji. — *P. Ganżyński* Anglik o współczesnych Niemczech. — *St. Wesołek* Wojna chłopska w Niemczech 1525 r.

PRZEWODNIK SPOŁECZNY (Poznań, ul. Podgórna 12 b).

Nr. 8—9 (sierpień-wrzesień 1931). *M. Wachowska* W sprawie sporu o koedukację. — *Z. Rzepecka* Rola matki w rodzinie i społeczeństwie.

PRZYRODA I TECHNIKA (Katowice, ul. Sienkiewicza 19).

Nr. 7 (wrzesień 1931). *B. Szabuniewicz* O nowej teorji działania ustroju nerwowego (teorji Weissa). *J. Borowik* Przegląd prac dokonanych w dziale ekonomji i organizacji rybactwa w Bydgoszczy. — *A. Moszyński* Fauna cieplarniana i jej pochodzenie. — *A. Łuchowiecki* Naukowe zagadnienia lotu Piccard'a.

Nr. 8 (październik 1931). *J. Borowik* O zasoleniu zatoki Gdańskiej. — *B. Szabuniewicz* O nowej teorji działania ustroju nerwowego (teorja Weissa) (II).— *J. Szmid* Celuloid. — Pierwsze potwierdzenie nowej „teorji pól" Einsteina. — Geologiczne badania L. Koch'a nad Grenlandją, — Arktyczny lot Zeppelina. — Nowa metoda reprodukcji kartograficznej. — Punkt zwrotny w komunikacji powietrznej. — Metalowe skrzypce. — Kolej na gumowych kołach. — Zboże w krajach tropikalnych. — Światowa produkcja herbaty. — Farby, zabezpieczające żelazo i stal od rdzewienia. — Badania geologiczne na Polesiu.

RUCH PEDAGOGICZNY (Kraków, ul. Lelewela 6).

Nr. 7 (wrzesień 1931). *G. Jampoler* O autorytecie nauczyciela. — *St. Nowaczyk* O nowy typ podręcznika do nauczania historji. — *E. Semil* Pierwszy Słowiański Kongres Pedagogiczny w Warszawie. — *P. Chomicz* O cel wychowania. — *S. W.* Drugi Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego. — *J. W.* Na peryferjach szkoły powszechnej.

SPRAWY SZKOLNE (Warszawa, pl. Trzech Krzyży 8).

Nr. 1—2 (1931). *J. Miłkowski* Sekcja Pedagogiczna a konferencje rejonowe na terenie powiatu błońskiego. — *M. Jurecki* Szkoła na otwartem powietrzu w Białymstoku. — *W. Laskowski* Ruch wycieczkowy młodzieży szkół powszechnych na tle doświadczeń w powiecie sandomierskim. —§Publiczna czy państwowa szkoła powszechna. — *J. Wattkowa* Projekt poradni wychowawczej rejonu V w Warszawie. — Muzeum Pedagogiczne w Warszawie.

SZKOŁA SPECJALNA (Warszawa, pl. Trzech Krzyży 4/6).

Nr. 3 (kwiecień-czerwiec 1931) *G. Bychowski* Psychoterapja wieku dziecięcego. — Psychoterapja w szkole. — *J. Hellmann* Z dziejów organizacji wychowania głuchoniemych. — *A. Stefanowicz* Sprawozdanie z pracy w laboratorjum psychopedagogicznem P. I. P. S. w r. 1928/9 i 1929/30. — *A. Stępowska* Spostrzeżenia nad badaniem sprawności słuchowej u dzieci niedorozwiniętych. — *J. Flisak* Uwagi o wychowaniu fizycznem jako czynnika profilaktyki przestępczości.

Nr. 4 (lipiec-wrzesień 1931). *H. Keller* Wielki wybór. — *E. Czacka* i *S. Teresa* System Braillea w Polsce. — *M. Wawrzynowski* Sprawozdanie z kongresu w sprawie niewidomych w Nowym Jorku w dn. 13—30 kwietnia 1931. — *N. Hanowa* Kurs postępowania z dziećmi trudnemi, nerwowemi i występnemi w Londynie. — *H. Koperowa* Kwestja nauczania języka polskiego w szkole dla głuchoniemych. — Wrażenia niewidomych z wycieczki do Wilna i Puszczy Białowieskiej.

SZKOŁA ZAWODOWA (Poznań, Sew. Mielżyńskiego 25 m. 7).

Nr. 1 (wrzesień 1931). *S. Tomczyński* Zagadnienie karności w dokszt. szk. zaw. — *Z. Pawłowski* Fizyka przemysłowa i jej znaczenie dla rzemiosła.

WIADOMOŚCI GEOGRAFICZNE (Kraków, ul. Grodzka 64).

Nr. 6—7 (czerwiec-lipiec 1931). *M. Klimaszewski* Z zagadnień tyczących zlodowacenia ziem polskich.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.